22

DOSSIERS DU CONSEIL
DE LA LANGUE FRANÇAISE
études juridiques

Les droits linguistiques des immigrants

Québec

86-0173/

LES DROITS LINGUISTIQUES DES IMMIGRANTS

Les droits linguistiques des immigrants

par

Albert Verdoodt

Centre de recherches sociologiques
Collège Jacques-Leclercq
Université catholique de Louvain

Étude préparée pour

LE CONSEIL DE
LA LANGUE FRANÇAISE
800, place d'Youville
QUÉBEC — *CANADA*

Collection: Dossiers

INSTITUT JULES DESTRÉE a.s.b.l.
Secr. 3, rue du Château
6100 — Mont-sur-Marchienne
(CHARLEROI)
WALLONIE — *BELGIQUE*

Collection: Études et Documents

Cet ouvrage a été publié
par le service des communications
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration:
Sylvie Dugas
Service des communications
Line Bilodeau

© 1985 Éditeur officiel du Québec

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction pour fins commerciales, par procédé mécanique ou électronique, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite de l'Éditeur officiel du Québec.

Dépôt légal – 2e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-09035-0

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 9
Préface 11

CHAPITRE PREMIER: **Aspects philosophique et juridique** . 15
1.1 Principes de base 17
1.1.1 Liberté et égalité 17
1.1.2 Universalité et réversibilité 18
1.1.3 Utilité de l'acte et utilité de règle 19
1.2 Instruments juridiques internationaux de base 20
Du pacte de la S.D.N. à la Charte des Nations unies 20
La Déclaration universelle des droits de l'homme 20
1.2.1 Conventions internationales de caractère général 23
Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide 23
Convention européenne des droits de l'homme 23
Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement 23
Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale 24
1.2.2 Autres instruments internationaux 24
1.2.3 L'article 27 du pacte international relatif aux droits civils et politiques 25
1.2.3.1 Historique 25
1.2.3.2 Portée 27
1.3 Le cas des immigrants: opinion de H. Kloss 31

CHAPITRE II: **Aspect documentaire** 37
2.1 La non-discrimination 39
2.2 Droit pour le groupe d'utiliser sa langue dans la vie quotidienne, les tribunaux, en public et dans certaines assemblées. 41
Aux États-Unis 41
Au Canada 43
2.3 Droit pour les groupes linguistiques de créer ou d'obtenir des établissements d'enseignement autonomes et d'assurer le développement de leurs traditions et caractéristiques propres 46

La France 47
La Belgique 48
La Suède 49
Les États-Unis 51
Le Canada 52
Le Québec 53
2.4 Droit d'association au-delà des frontières du pays d'accueil . 53

CHAPITRE III: **Jugement de valeur** 55
3.1 Les droits linguistiques de non-ingérence 57
3.2 Les droits linguistiques de promotion 57
3.2.1 L'argument du pacte tacite 58
3.2.2 L'argument de l'échange 59
3.2.3 L'argument de l'unité nationale 59
3.2.4 L'argument anti-ghetto 60
3.3 Retour à des cas précis 64
3.4 Notre jugement de valeur 67
3.5 Une réalisation concrète: les Écoles européennes 69
3.5.1 Esprit 69
3.5.2 Statut juridique 69
3.5.3 Origine et développement 70
3.5.4 Principes de base de l'enseignement 72
3.5.5 Durée et structure des études 73
3.5.6 Programmes harmonisés 74
3.5.7 Les programmes du secondaire 77
3.5.8 Activités périscolaires 84
3.5.9 Le baccalauréat européen 84
3.5.9.1 Valeur du diplôme 84
3.5.9.2 Jury d'examen 85
3.5.9.3 Conditions de l'examen 85
3.5.10 Conditions d'admission 86
3.6 Une autre réalisation concrète plus modeste: l'expérience de biculturalisme au centre scolaire Saint-Gilles — Sainte-Marie (Bruxelles) 87
3.6.1 Présentation 87
3.6.2 Notre expérience, notre projet 88
3.6.3 Sujets de leçons. Intégration et biculturalisme 89
3.6.3.1 Année scolaire 1979-1980 89
3.6.3.2 Le premier semestre 1980-1981 90
3.6.3.3 Horaire 90

3.7 Les droits à la langue du pays d'accueil 91
3.8 Les problèmes spécifiques de l'immigration dans les régions linguistiquement sensibles 92

BIBLIOGRAPHIE 99

Liste des tableaux

Page

CHAPITRE II

II.1 Attitudes à l'égard de la conservation des langues ancestrales, par ville et par groupe ethnique (pourcentages), Montréal 44

CHAPITRE III

III.1 Horaires harmonisés du cycle secondaire: 1re, 2e et 3e années 79

III.2 Horaires harmonisés du cycle secondaire: 4e et 5e années .. 80

III.3 Horaires harmonisés du cycle secondaire: 6e et 7e années .. 81

III.4 Thèmes communs à deux langues, cours du 1er semestre 1980-1981 90

III.5 Horaire 90

III.6 Nombre d'élèves impliqués dans le projet (1980-1981) 91

Remerciements

L'oeuvre d'un chacun n'est jamais l'oeuvre d'un seul. De tous ceux, et ils sont nombreux, à qui nous devons de la reconnaissance pour nous avoir aidé à préparer ce travail, nul n'en mérite autant que Mme Louise Fontaine, étudiante en sciences politiques à l'Université Laval (Québec). Lors de son stage au Département de sociologie de l'Université catholique de Louvain, elle a collaboré efficacement à la préparation et à la rédaction des chapitres 1 (Aspects philosophique et juridique) et 2 (Aspect documentaire). Nos remerciements vont également à M. Francis Delpérée, professeur de droit public à l'Université catholique de Louvain; M. G. Héraud, professeur de droit public à l'Université de Pau; M. M. Jungo, spécialiste suisse du bilinguisme précoce des enfants d'immigrants; M. J. Leman, professeur de culture méditerranéenne à la Katholieke Universiteit te Leuven; M. C. Marques Balsa, assistant à la Faculté des sciences économiques, sociales et politiques de l'Université catholique de Louvain; M. F. Rigaux, doyen de la Faculté de droit de l'Université catholique de Louvain; M. J.B. Rudnyckyj, professeur émérite à l'Université du Manitoba et membre de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme; M. J.D. Gendron, professeur à l'Université Laval et directeur du Centre international de recherche sur le bilinguisme et M. L. Warzée, inspecteur cantonal honoraire des écoles de l'État (Belgique), qui ont eu l'obligeance de lire et de critiquer notre manuscrit.

Albert VERDOODT

Préface

Ceux qui vivent au Québec, en Belgique, en Suisse et même en France savent que le découpage d'une population en majorité et en minorités est une opération fort délicate, dont il faut scruter non seulement la méthode, mais avant tout le but et l'esprit qui y président. Le cas le plus fréquent est d'identifier les minorités afin de les protéger contre les inconvénients du jeu démocratique qui, lui, est assis indéfectiblement sur la loi et le pouvoir du plus grand nombre. Comment protéger les droits des minorités, qu'il s'agisse des droits politiques ou des droits culturels et linguistiques? Comment, dans une société démocratique, la majorité peut-elle être amenée à limiter ses moyens de faire prévaloir sa langue en toutes circonstances et à l'exclusion de toute autre? Suffit-il d'une «conviction croissante dans la valeur de la diversité, dans l'enrichissement de la vie sociale grâce au maintien des valeurs culturelles, dans l'utilité d'un contraste permanent entre les façons de vivre»? Cette vision idéale serait celle qui inspire la Commission des droits de l'homme des Nations unies selon O. Klineberg, cité par l'auteur. Encore cette philosophie généreuse serait-elle partagée et applicable par toutes les sociétés multinationales de nos planètes, il serait inutile d'attendre des groupes et des individus qu'ils en tirent des principes stables, propres à garantir aux minorités un statut politique et linguistique acceptable.

Chaque majorité allèguera ses droits historiques, ses contraintes et ses craintes pour placer çà ou là la frontière entre ce qu'elle tient pour des droits des minorités — et qu'elle reconnaît comme tels — et ce qu'elle prétend être des privilèges des minorités surtout lorsqu'il s'agit d'immigrants — et qu'elle ne veut pas reconnaître comme des droits. Il faut dire, et l'auteur le rappelle fort justement, que les situations sont diverses et changeantes. L'observateur de la situation des francophones au Canada sera dérouté par le fait que ces derniers se comportent comme une majorité à l'échelle du Québec, mais que le Canada ne considère pas les Canadiens français (y compris les Québécois francophones) comme la minorité à l'échelle canadienne. De fait, la Constitution canadienne ne reconnaît les francophones comme minorité qu'à l'échelle de chaque province, ce qui exclut le Québec, où ils sont majoritaires. Symétriquement, cela permet à la loi suprême du Canada de protéger comme minorité les anglophones du Québec. Dans ce cas, on constate donc que la forme de l'État canadien a amené le constituant à un fabuleux paradoxe! En pleine Amérique du Nord, il refuse le statut de minorité aux cinq millions de franco-

phones du Québec et considère comme minorité «à protéger» les neuf cent mille anglophones du Québec, respectivement submergés et entourés par deux cent cinquante mille anglophones.

En Belgique, en France et aux États-Unis, les diagnostics et les remèdes aux problèmes des minorités linguistiques sont différents. Y aurait-il une grille commune d'analyse et d'action qui, en s'inspirant des principes des Nations unies, proposerait des solutions pratiques, à la fois concrètes et universelles? L'auteur ne semble pas le croire. Subsistent des questions auxquelles chacun doit s'efforcer d'apporter une réponse civilisée.

Faut-il considérer les groupes ethniques minoritaires comme une valeur, en tant que tels? Faut-il, au contraire, essayer de réduire les tensions sociales intercommunautaires en favorisant l'assimilation, c'est-à-dire la disparition des particularités culturelles? Les droits qu'on accorde aux minorités doivent-ils s'appliquer aux groupes plutôt qu'aux individus, ou inversement?

Est-ce à l'État d'établir et de garantir la pérennité des groupes distincts? Faut-il agir par législation? Doit-on faire une distinction entre les langues simplement prolongées sous forme de dialectes s'écartant des langues mères et celles qui peuvent être considérées comme langues distinctes, même si elles n'ont pas encore ou plus de tradition écrite?

Une intervention de la puissance publique pour la défense des droits linguistiques des immigrants n'est jamais anodine: ses conséquences peuvent varier selon le type d'intervention et n'être pas toujours conformes aux intérêts bien compris des bénéficiaires. En effet, comme le note l'auteur, s'il peut y avoir bilinguisme sans diglossie, il peut également y avoir bilinguisme avec diglossie et parfois encore diglossie sans bilinguisme, ce qui conduit les jeunes immigrants à une situation où ils sont «fonctionnellement illettrés dans les deux langues». Ne va-t-on pas ainsi trop loin? Le souci de conserver au jeune immigrant un lien entre la langue de ses parents et la langue employée à l'école par exemple est sans doute opportun. Aller plus loin ne risque-t-il pas de favoriser la constitution de ghettos qui ont plus d'attrait pour les touristes que pour leurs habitants?

Par ailleurs, les intentions sont-elles toujours claires? En favorisant le maintien fonctionnel de la langue et de la culture d'origine, certains pays ne nourrissent-ils pas l'espoir de voir, le cas échéant, ces immigrants pouvoir rentrer chez eux lors d'une baisse des besoins en main-d'oeuvre? Les problèmes pratiques que la récente crise pose à la France, à la Suisse ou à la République fédérale d'Allemagne, sont, à cet égard, éloquents.

Comme on le voit, la question des droits linguistiques des immigrants n'est pas simple. C'est pourquoi le Conseil de la langue française l'a soumise au professeur Albert Verdoodt du Centre de recherches sociologi-

ques de l'Université catholique de Louvain, qui a su soulever les problèmes pertinents et y apporter certains éléments de réponse.

La démarche adoptée par l'auteur, à l'invitation du Conseil de la langue française, l'a amené à se pencher fort opportunément sur l'aspect philosophique et juridique des droits linguistiques des immigrants. Dans un deuxième temps, l'étude présente des exemples documentés sur la situation linguistique des immigrants dans quelques pays. Dans un troisième temps, avant de consacrer un important développement au cas intéressant des Écoles européennes, le professeur Verdoodt nous invite à considérer les concepts de droits linguistiques de non-ingérence et ceux dits de promotion, le tout assorti de jugements de valeur, ainsi que le souhaitait le Conseil.

Il s'agit, on le voit, d'une étude aux larges ambitions qui ne manquera pas d'interpeler les consciences.

Michel SPARER
Conseil de la langue française

CHAPITRE PREMIER

Aspects philosophique et juridique

1.1. Principes de base

On ne peut étudier les droits linguistiques des immigrants sans s'intéresser à leurs aspects philosophique et juridique, donc sans se demander sur quels principes de base reposent les garanties que l'on veut leur accorder. Pour mieux répondre à cette interrogation, revoyons succinctement l'évolution des critères fondamentaux visant à protéger les minorités ethniques, religieuses et linguistiques.

1.1.1. Liberté et égalité

Depuis longtemps, les grandes religions telles que l'hindouisme, le bouddhisme, le judaïsme, le christianisme et l'islamisme ont prescrit l'égalité et la fraternité entre les individus indépendamment de leur race, de leur couleur et de leur langue. L'homme de bien considère au même titre l'ami et l'ennemi, le frère et l'étranger. Telle est l'idée centrale de l'hindouïsme. Le bouddhisme «invite à traiter tous les hommes et toutes les femmes, quelle que soit leur race ou leur caste [...] comme les membres d'une même famille[1]». Le message du judaïsme se retrouve dans plusieurs passages de la Bible. Cette religion enseigne elle aussi l'idée de tolérance vis-à-vis de tous. Égalité et fraternité sont des valeurs essentielles au christianisme.

> C'est parce qu'il y a un seul Dieu, à l'image duquel tous ont été faits, et un seul Père, duquel tous sont semblablement les fils, que tous les hommes sont frères d'une façon qu'aucune puissance créée ne peut détruire. La seule manière de contredire à cette fraternité est de se mettre soi-même en dehors de la paternité de Dieu [...] tout racisme conséquent implique une apostasie du christianisme[2].

La doctrine islamique mentionne que :

> la relation du Coran sur la diversité des langues et des couleurs parmi les hommes est identique à la relation sur la diversité des couleurs dans la nature; ce sont des manifestations de la toute-puissance divine qui méritent, à ce titre, vénération et respect [...][3].

Ces idées de tolérance et de non-discrimination ne se présentent pas de la même façon dans la réalité sociale. En effet, on observe qu'à main-

1. G.P. MALALASEKERA et K.N. JAYATILLEKE, «Le bouddhisme et la question raciale», *La question raciale et la pensée moderne*, n° 4, 1958, p. 36.
2. Y. CONGAR, «L'Église catholique devant la question raciale», *La question raciale et la pensée moderne*, n° 1, 1953, p. 16.
3. Kamil ABDA-AL-AZIZ ABDA-AL, «L'islam et la question raciale», *La question raciale et la pensée moderne*, n° 5, 1970, p. 29.

tes reprises et dans différents pays du monde, les minorités sont persécutées[4].

Les dirigeants des États européens interviennent toutefois en faveur des minorités religieuses afin de réduire l'écart existant entre les idées enseignées et la pratique. Aux XVII[e] et XVIII[e] siècles, plusieurs traités ont été élaborés, qui assuraient la liberté de culte aux minorités. La fin du XVIII[e] siècle marque un point tournant, car alors apparaît de façon beaucoup plus précise la question des nationalités. La reconnaissance des droits des minorités religieuses se transforme en une volonté de protéger l'ensemble des droits civils et politiques.

Des penseurs tels que Thomas Hobbes, John Locke et Jean-Jacques Rousseau se sont interrogés, à cette époque, sur les fondements philosophiques de ces droits. Quelques enseignements peuvent en être tirés concernant l'origine des droits linguistiques. Pour Hobbes et Rousseau, l'État se définit à partir de droits conventionnels. Ces droits ont leur origine dans le contrat social qui lui, repose sur un accord entre les membres de la société possédant des droits naturels. Pour Hobbes, tout droit est issu de l'État et est incarné en la personne du souverain. Pour Rousseau, le contrat social prime sur le pouvoir de l'État. Le souverain n'est que le mandataire du peuple. La position de Rousseau rejoint celle de Locke en ce sens que l'origine du pouvoir repose, chez les deux, sur un pacte social. Par contre, leurs points de vue s'éloignent lorsqu'il s'agit de leurs conceptions de la liberté et de l'égalité des individus. Pour Locke, tous les hommes sont libres et égaux, alors que pour Rousseau il existe une double inégalité : une inégalité naturelle ou physique et une inégalité morale ou politique. Une inégalité politique signifie que certains groupes possèdent des privilèges que d'autres n'ont pas, sauf si le pacte social passé entre les contractants reflète une volonté générale de les accorder à tous. Il semble que les réalités linguistiques s'expliquent plus facilement à partir de la position de Rousseau qu'à partir de celle, assez idéalisée, de Locke[5].

1.1.2. Universalité et réversibilité

Kant précise à son tour un principe intéressant pour les droits linguistiques. Il mentionne qu'il n'y a que la liberté qui est un droit inné et ajoute que ce droit peut s'exercer pour autant que cela soit compatible avec la

4. F. CAPOTORTI, *Étude des droits des personnes appartenant aux minorités ethniques, religieuses et linguistiques*, New York, Nations unies, 1979, p. 1. (doc. E/CN. 4/Sub 2/384/Rev. 1).

5. J. COBARRUBIAS, «Ethical Issues in Language Status Planning», in J. COBARRUBIAS et J.A. FISHMAN (eds), *Progress in Language Planning: International Perspectives*, Berlin, Mouton, 1983, p. 70.

liberté des autres individus. Cette compatibilité prend forme à partir des décisions législatives. Celles-ci doivent reposer sur des critères éthiques et des critères rationnels.

Plus spécifiquement, cela signifie que les décisions, pour être éthiquement défendables, doivent être universalisables et réversibles. L'État doit définir des règles en se référant à ces principes. Tout individu est assuré d'une protection de ses droits sans aucune exception. La réversibilité et le principe d'universalité sont complémentaires; la première implique qu'une règle peut s'adresser tantôt à un groupe social A, tantôt à un groupe social B, étant entendu que A et B sont des groupes sociaux différents l'un de l'autre. Ces deux principes constituent une garantie pour le maintien d'une égalité entre tous les individus.

1.1.3. Utilité de l'acte et utilité de règle

Les décisions législatives se définissent aussi selon des critères d'utilité. Distinguons deux formes: utilité de l'acte et utilité de règle. Le premier critère consiste à évaluer la portée des décisions en partant des résultats susceptibles de se produire dans le réel. L'utilité de règle évalue la décision en référence à une règle sous-jacente aux conséquences prévues.

À l'aide de quelques cas concrets, Cobarrubias[6] examine les décisions prises dans le domaine de la langue. Elles répondent à l'une ou l'autre de ces quatre catégories:

— décisions morales et rationnelles;
— décisions morales et irrationnelles;
— décisions immorales et rationnelles;
— décisions immorales et irrationnelles.

L'idéal se trouve dans la première catégorie, mais les autres situations peuvent aussi se produire et entraîner des inégalités linguistiques.

Un exemple de décisions morales et rationnelles se trouve dans le chapitre VII de la Loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire (aux États-Unis) de 1965 «encourageant la création et la mise en oeuvre de programmes bilingues adaptés aux enfants ayant une connaissance limitée de l'anglais [...][7]». La deuxième situation, plutôt rare se produirait, par exemple, si l'emploi de la langue des enfants à la place de la langue officielle entraînait chez eux un grand malaise allant jusqu'à favoriser le suicide. La troisième situation est la plus fréquente. Il est sans doute rationnel, dans un État, de ne reconnaître qu'une langue, mais cette façon de

6. *Op. cit., supra*, note 5, pp. 80-81.
7. G.R. TUCKER et C. GRAY, «Une réalité américaine mal connue: l'enseignement bilingue», *Langue et Société*, n° 2, été 1980, p. 6.

faire n'est ni universalisable, ni réversible par rapport au groupe linguistique qui l'impose. Enfin les cas de décisions immorales et irrationnelles abondent aussi. Ils se manifestèrent notamment aux États-Unis dans l'affaire Meyer c. Nebraska (1923) et Yu Con Eng. c. Trinidad (1925), où on interdit sans raison valable l'utilisation de toute autre langue que l'anglais à l'école.

1.2. Instruments juridiques internationaux de base

Les quelques principes discutés dans la section précédente nous ont permis de mieux cerner sur quoi reposent les décisions prises par la société et visant à assurer la liberté et l'égalité de tous les individus. Intéressons-nous maintenant aux instruments juridiques internationaux de base et voyons comment ils peuvent protéger les droits des minorités ethniques, religieuses et linguistiques.

Du pacte de la S.D.N. à la Charte des Nations unies

Le pacte de la Société des Nations prévoyait des mesures visant spécialement la protection des minorités, mais l'abus qu'en fit Hitler à propos des minorités allemandes, surtout en Tchécoslovaquie et en Pologne, a mis en échec ce système. C'est pourquoi, après 1945, le problème de la protection des minorités se posa différemment. En outre, la mise sur pied d'une seconde organisation internationale impliquait sans doute l'énoncé de nouveaux principes. La sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales de tous les individus de même que le principe de non-discrimination et d'égalité font en partie l'objet de la Charte des Nations unies. Dans son préambule, on peut lire que:

> les peuples des Nations unies, résolus à proclamer à nouveau [leur] foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité de droits des hommes et des femmes, ainsi que des nations, grandes et petites, [ont] décidé d'associer [leurs] efforts pour réaliser ces desseins [...]

L'article 55 retient particulièrement notre attention, car il s'intéresse à la langue. En effet, il précise que «les Nations unies favoriseront le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion[8]».

La Déclaration universelle des droits de l'homme

Cette Déclaration, adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 10 décembre 1948, ne fait aucune mention spécifique du pro-

8. F. CAPOTORTI, *op. cit., supra*, note 4, p. 28.

blème des minorités car les rédacteurs considéraient cette question comme complexe et délicate, et n'appelant pas une solution uniforme pour tous les États touchés par ce problème. Nous ne décrirons pas ici en détail la genèse de cette Déclaration, mais nous nous attarderons quelque peu à ce qui a trait aux minorités. Cela nous permettra de mieux saisir dans quel contexte on a élaboré plus particulièrement l'article 2 de la Déclaration.

Un article de l'avant-projet, qui était l'oeuvre de la Division des droits de l'homme des Nations unies, précisait que:

> Dans les pays habités par un nombre appréciable d'individus de race, de langue ou de religion autres que celles de la majorité des habitants, les individus appartenant à ces minorités ethniques, linguistiques ou religieuses auront le droit d'instituer ou d'entretenir leurs écoles ou leurs institutions religieuses et culturelles au moyen d'une part équitable des fonds publics affectés à cet effet et d'user de leur langue devant les tribunaux et les autres organes de l'État, dans la presse et dans les réunions publiques.

Le directeur de cette Division était à l'époque — et il le resta pendant vingt ans — un Canadien, M. J.P. Humphrey, professeur de droit et de sciences politiques à l'Université McGill à Montréal.

M. Cassin (France) dans son projet rédigé à la demande du comité de rédaction, laissa tomber le passage concernant la part des fonds publics, puisque la France ne met pas de tels fonds à la disposition de l'enseignement privé. Après une première discussion du texte, le comité décida du renvoi de l'article afin qu'il soit examiné en détail par la Sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités. Ce renvoi nous paraît lié à l'observation de M. Santa Cruz (Chili), selon laquelle de nombreux pays d'Amérique latine doivent leur existence aux immigrants et que cet article demandait une étude attentive afin d'éviter d'exacerber des tensions toujours possibles. M. Santa Cruz a bien voulu nous confier que les tensions créées dans son pays par les immigrés allemands qui voulaient élire sur des listes séparées leurs propres députés au Parlement sont à l'origine de cette prise de position. La Sous-commission ne changea que fort peu le texte. Elle ajouta cependant à la demande de M. Spanien (France) après les termes «autres que celles de la majorité des habitants» la restriction «et qui ont la volonté de bénéficier d'un traitement différentiel», afin de ne pas freiner des efforts spontanés d'assimilation tels qu'on en rencontre dans les départements français situés aux frontières.

Lors de la troisième session de la Commission des droits de l'homme, M. Lebeau (Belgique) appuya indirectement les assimilationnistes, notamment M^me^ Roosevelt (É.-U.), en faisant remarquer que la politique d'Hitler avait consisté à soulever le problème du traitement des minorités

allemandes dans les pays limitrophes de l'Allemagne comme un moyen propre à atteindre certains objectifs politiques et militaires. Il croyait qu'il valait mieux résoudre le problème en donnant aux minorités un droit de recours aux Nations unies sur la base des autres articles de la Déclaration.

MM. Loufti (Égypte), Mehta (Inde), et Fontaine (Uruguay) favorisèrent aussi la suppression de l'article. Parmi les voix qui s'élevèrent en faveur de son maintien, signalons celles de MM. Pavlov (U.R.S.S.), Klekovkin (R.S.S. d'Ukraine), Stepanenko (R.S.S. de Biélorussie) et Malik (Liban). Ce dernier souligna qu'on se trouvait ici devant deux conceptions de l'État. Selon la première conception, on estime que c'est une valeur de conserver différents groupes ethniques. Selon la deuxième conception, il s'agit de supprimer toutes les tensions possibles entre groupes en favorisant l'assimilation. Finalement toute disposition spécifique en faveur des minorités fut rejetée par 10 voix contre 6[9].

À la troisième Commission de l'Assemblée générale, des délégués de l'U.R.S.S., de la Yougoslavie et du Danemark essayèrent encore de présenter des textes en faveur des minorités. Mais ces projets furent renvoyés au Conseil économique et social avec prière:

> d'inviter la Commission des droits de l'homme et la Sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités de procéder à un examen approfondi du problème des minorités afin que les Nations unies puissent adopter des mesures efficaces de protection des minorités raciales, nationales, religieuses ou linguistiques[10].

Cette résolution fut finalement adoptée par l'Assemblée générale par quarante-six voix contre six avec deux abstentions[11].

---

9. Organisation des Nations unies, Commission des droits de l'homme, doc. E/CN. 4/SR/62. Au sujet de cette confusion avec les droits individuels, voir V. WERCK, «Le problème des minorités et le droit des gens moderne», *Justice dans le monde*, t. VII, septembre 1965, pp. 5-19 et P. PERNTHALER, *Der Schutz der ethnischen Gemeinschaften durch individuelle Rechte*, Vienne, Braumüller, 1964, 68 p.

10. Organisation des Nations unies, Comptes rendus de la troisième Commission de l'Assemblée générale, 1948, p. 736.

11. A. VERDOODT, «Les minorités ethniques et linguistiques aux Nations unies», *Justice dans le monde*, t. XI, n° 1, 1970, pp. 69-70. Signalons ici une conséquence de l'absence de toute disposition positive en faveur des minorités dans le libellé de la Déclaration. La Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme (1950), qui reconnaît clairement dans son préambule qu'elle est une fille de la Déclaration universelle, ne contient pas davantage de dispositions dans ce sens. Aussi, quand l'Autriche soumit à Strasbourg la question du Tyrol du Sud, on ne put que lui suggérer des consultations bilatérales avec l'Italie. De même quand des citoyens belges contestèrent le principe de territorialité appliqué par leur gouvernement dans le domaine linguistique, la Cour européenne ne découvrit dans l'ensemble aucune discordance avec la lettre de la Convention, sauf dans un domaine mineur et en vertu de la non-discrimination des individus.

Toutefois, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'article 2 fait mention de l'appartenance linguistique des individus. Il affirme que:

> Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamées dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment [...] de langue.

1.2.1. Conventions internationales de caractère général

Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide

La Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide a été votée le 9 décembre 1948 et est entrée en vigueur le 12 janvier 1951. Elle définit le génocide par des «actes commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel[12]». Un pas est fait dans le sens d'une disposition juridique contre la discrimination pour motif linguistique.

Convention européenne des droits de l'homme

La Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signée en 1950, condamne à son tour toute discrimination fondée sur la langue ou sur l'appartenance à une minorité dite nationale. Il semble que cette disposition ait enfin retenu l'attention. En effet, dans le rapport sur la situation des minorités nationales en Europe présenté à l'époque par M. P. Struye (président du Sénat belge), on retrouve toutes les dispositions législatives et administratives en vigueur à l'égard des minorités nationales reconnues internationalement de l'Autriche, du Danemark, de la République fédérale d'Allemagne et de l'Italie. Ces minorités linguistiques ont, en effet, un statut en partie régi par un engagement international. Notons que ces dispositions commencent toujours par affirmer l'égalité de tous les citoyens. M. P. Struye conclut que dans l'ensemble, ces exigences sont respectées[13].

Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement

Le 14 décembre 1960, la Conférence générale de l'Unesco adopte une Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine

---

12. F. CAPOTORTI, *op. cit., supra*, note 4, p. 31.

13. A. VERDOODT, *La protection des droits de l'homme dans les États plurilingues*, Bruxelles, Éditions Labor, 1973, p. 20. On notera que M. P. Struye n'a pas étudié les nombreuses minorités non reconnues pour un engagement international et que sa conclusion était trop optimiste à l'égard du Tyrol du Luol.

de l'enseignement. Nous pouvons y découvrir qu'il importe de reconnaître aux membres des «minorités nationales» le droit d'exercer des activités éducatives qui leur soient propres, y compris la gestion d'écoles et, selon la politique de chaque État en matière d'éducation, l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue. Toutefois, ce droit ne doit pas empêcher les membres de ces minorités de participer pleinement aux activités de l'ensemble de la collectivité. Cette Convention a été utilisée à maintes reprises pour la protection de l'autonomie culturelle[14]. Il est vrai qu'elle ne crée pas de droits positifs. Si les minoritaires veulent créer leurs écoles et payer, ils le peuvent.

Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale

Par la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en 1965, le principe de non-discrimination est réaffirmé, renforcé et développé par rapport aux différences de race, de couleur, d'origine nationale ou ethnique. De plus, cette Convention reconnaît une égalité de traitement, à propos des droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels. Il est précisé à l'article 1, paragraphe 4, que:

> Les mesures spéciales prises à seule fin d'assurer comme il convient le progrès de certains groupes [...] ethniques [...] ne sont pas considérées comme des mesures de discrimination [...]

En vertu de l'article 4:

> Les États parties s'engagent à condamner toute propagande et toutes organisations qui s'inspirent d'idées ou de théories fondées sur la supériorité [...] d'un groupe [...] d'une certaine origine ethnique [...] et à adopter immédiatement des mesures positives destinées à éliminer toute incitation à une telle discrimination[15].

1.2.2. Autres instruments internationaux

Nous venons de voir que plusieurs conventions avaient été adoptées par l'Assemblée générale des Nations unies. À cela s'ajoutent des accords particuliers adoptés de 1941 à 1962 et établissant des obligations de la part des États vis-à-vis de leurs minorités nationales. Apportons quelques exemples.

Dans les traités de paix signés entre les Alliés de la Dernière Guerre mondiale et la Bulgarie, la Finlande, la Hongrie, l'Italie et la Roumanie, des dispositions sont prévues:

---

14. F. CAPOTORTI, *op. cit., supra*, note 4, p. 31.
15. A. VERDOODT, *op. cit., supra*, note 13, p. 19, où ces deux articles (1 et 4) sont situés dans un cadre explicatif plus général.

> en vertu desquelles ces pays sont obligés de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer aux personnes soumises à leurs juridictions respectives la jouissance des droits de l'homme et des libertés fondamentales, sans aucune distinction de race, de sexe, de langue ou de religion [16].

On interdit à ces États de prendre toute mesure discriminatoire.

L'accord signé à Paris le 5 septembre 1946 entre l'Italie et l'Autriche assure un certain nombre de garanties aux «ressortissants de langue allemande» de la province de Bolzano et ceux des communes avoisinantes bilingues, notamment le droit à un enseignement primaire et secondaire dans leur langue maternelle; on y trouve aussi des dispositions concernant l'administration et les documents officiels où la langue allemande est mise sur un pied d'égalité avec l'italien.

L'accord signé entre le Pakistan et l'Inde à New Delhi, le 8 avril 1950, engage ces deux pays à assurer une:

> égalité complète en matière de citoyenneté sans distinction fondée sur la religion, un sentiment d'entière sécurité en ce qui concerne la vie, la culture, la propriété et l'honneur de chacun, la liberté de mouvement à l'intérieur de chaque pays, le droit de choisir librement une occupation et la liberté de parole et de culte, dans le respect de la loi et de la morale [...] [17] aux minorités qui occupent leurs territoires respectifs.

Ces accords bilatéraux ou multinationaux et d'autres non mentionnés ici [18] contiennent des dispositions spéciales pour assurer la protection des minorités nationales des pays directement impliqués.

1.2.3. L'article 27 du pacte international relatif aux droits civils et politiques

1.2.3.1. Historique

Le débat portant sur l'adoption du pacte international définissant les droits civils et politiques des minorités ethniques, religieuses et linguistiques a duré de 1948 à 1966. Notons que le point de départ de l'élaboration de ce pacte provient d'un mandat donné en 1948 par l'Assemblée générale des Nations unies à la Commission des droits de l'homme et à la Sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités. Nous retracerons d'abord les grandes lignes du débat préparatoire à l'adoption du pacte, puis nous nous arrêterons à l'article 27 de ce pacte.

La Sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités tenta, d'une part, de définir la notion de

16. F. CAPOTORTI, *op. cit., supra*, note 4, p. 32.
17. *Ibid.*
18. F. CAPOTORTI, *op. cit., supra*, note 4, pp. 30-33.

minorité et, d'autre part, de préciser les mesures à prendre par l'Assemblée générale des Nations unies. Dès 1949, une demande est faite auprès du Sécrétariat général des Nations unies afin que ce dernier prépare un mémorandum définissant et classifiant les minorités. Le résultat de ce travail a été porté à l'attention de la Commission des droits de l'homme. Cette dernière rejeta le rapport de la Sous-commission. Après une année de silence, l'Assemblée générale réaffirme que «la lutte contre les mesures discriminatoires et la protection des minorités constituaient deux des secteurs les plus importants de la tâche des Nations unies» et demande que la Sous-commission poursuive ses études.

Différents représentants des États membres des Nations unies ont formulé des projets de résolution à propos du pacte international relatif aux droits civils et politiques. Un membre de la Sous-commission, M. Mansani, proposa d'insérer un article protégeant les traditions et les caractéristiques ethniques, religieuses et linguistiques des minorités. MM. Black et Ekstrand proposèrent une résolution concernant la protection des minorités dans le domaine de la langue. Les discussions et les observations se poursuivirent en vue de rédiger un article assurant la protection des minorités. Une première ébauche de l'article 21 est élaborée et se traduit en ces termes:

> Les minorités ethniques, religieuses et linguistiques ne peuvent être privées du droit d'avoir leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion ou d'employer leur propre langue[19].

Cette proposition a été sujette à plusieurs amendements. M^me^ Monroe a demandé que l'on remplace le mot «minorité» par «les personnes appartenant aux minorités» et qu'on y insère «en commun avec les autres membres du groupe» à la suite des mots «ne peuvent être privées du droit d'avoir». Il n'y a pas lieu de reprendre ici tous les amendements proposés, étudiés, adoptés, révisés ou rejetés par les représentants de pays tels que l'Union soviétique, la Yougoslavie, le Chili et l'Uruguay[20]. Toutes ces opinions exprimées et débattues ont finalement abouti à la formulation d'un article qui se lit comme suit:

> Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion ou d'employer leur propre langue.

Cet article, rédigé par la Commission des droits de l'homme, a été soumis à l'Assemblée générale. On a débattu du texte de cet article en pré-

19. F. CAPOTORTI, *op. cit.*, *supra*, note 4, p. 34.
20. *Ibid.*

sence de nombreuses délégations représentant des pays d'immigration. Finalement, le 16 décembre 1966,

> l'Assemblée générale a adopté à l'unanimité l'ensemble du projet de pacte international relatif aux droits civils et politiques. L'article 25 du projet de pacte est devenu l'article 27 du texte final[21].

1.2.3.2. Portée

La formulation de l'article 27 soulève certains problèmes d'interprétation. Ils demandent à être examinés de près pour saisir l'application de cet article du pacte international relatif aux droits des migrants.

La question la plus importante concerne la définition que l'on peut donner de la notion de «minorité». Jusqu'en 1950, dans les résolutions et organes des Nations unies, on utilise l'expression «minorités raciales et nationales» plutôt que «minorités ethniques». Une étude de la Sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, au sujet de la définition des minorités, a remplacé le mot «raciales» par le mot «ethniques».

Bien que le mot «raciales» ait été utilisé dans les résolutions de l'Assemblée générale, a-t-on observé, le mot «ethnique» paraissait plus approprié car il se rapportait à toutes les caractéristiques biologiques, culturelles et historiques tandis que le mot «raciales» ne se rapportait qu'aux caractéristiques héréditaires physiques[22].

On a donc préféré «minorités ethniques» en précisant que cette expression prend en considération et inclut les «minorités raciales et nationales». Dans l'article 27, on a retenu l'expression la plus globale, c'est-à-dire «ethnique».

Un second problème d'interprétation se pose en ce qui a trait à l'expression «dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques». Rappelons qu'au moment de l'élaboration de l'article 27, M. Santa Cruz, délégué du Chili, a fait ajouter cette phrase comme amendement à la proposition principale afin de restreindre la jouissance de ces droits. De cette façon on ne favorisait pas la naissance de nouvelles minorités. L'expression retenue ici peut aussi être interprétée dans le sens qu'il appartient à chaque État de reconnaître et de protéger ses minorités. Toutefois, on ne peut pas laisser l'application de l'article 27 au gré des États membres du pacte[23]. L'existence d'une minorité doit être définie à partir de critères objectifs. Il ne peut pas y avoir non plus une distinction entre

21. F. CAPOTORTI, *op. cit.*, *supra*, note 4, p. 36.
22. *Ibid.*
23. F. CAPOTORTI, *op. cit.*, *supra*, note 4, p. 37.

des «nouvelles» ou des «anciennes» minorités[24]. Dès qu'il existe une minorité, l'article s'applique sans prendre en considération la date de son établissement.

Les droits garantis par l'article 27 s'appliquent-ils aux personnes ou aux groupes? Même si l'on parle fréquemment des «droits des minorités», ce sont les personnes appartenant à ces groupes qui ont droit d'avoir leur propre vie culturelle, de pratiquer leur religion et d'employer leur propre langue. Cette approche individuelle peut s'expliquer à partir de trois raisons majeures. La première est d'ordre historique. Après la Première Guerre mondiale, dans le système de protection des minorités, on attribuait des droits seulement aux individus. Dans les traités et autres instruments internationaux, on vise également avant tout les droits des personnes appartenant aux minorités. La deuxième raison vient de la nature du pacte, qui vise les droits des individus. Une dernière raison est de nature politique. En donnant des droits aux minorités plutôt qu'aux individus membres de ces groupes, celles-ci peuvent ainsi être considérées comme sujets de droit, ce qui à la limite risque d'accroître certains antagonismes entre elles et l'État. Ce qu'on veut, c'est accorder la liberté de choix à l'individu membre d'une minorité. Veut-il s'assimiler volontairement à la majorité ou bien veut-il préserver son caractère distinctif, c'est son affaire. Les droits garantis ici s'adressent indubitablement aux titulaires «en commun avec les autres membres de leur groupe». En d'autres mots, la protection accordée par l'article 27 concerne l'individu en tant que membre d'un groupe minoritaire et non n'importe quel individu.

Au cours des discussions concernant l'inclusion d'un article relatif aux minorités dans le pacte international relatif aux droits civils et politiques, la Commission des droits de l'homme s'est interrogée sur la nature de l'obligation imposée aux États. Était-il suffisant de préciser que les personnes appartenant aux minorités ethniques, religieuses ou linguistiques «ne peuvent être privées du droit d'avoir [...] leur propre vie culturelle [...]»? À cette question, certains représentants des États membres ont répondu par l'affirmative, alors que d'autres ont dit qu'il est de l'obligation de l'État de permettre aux personnes appartenant à ces groupes de jouir de leur héritage culturel, de pouvoir pratiquer leur religion et d'employer leur propre langue. Cela ne peut se faire sans que l'État intervienne activement[25].

Sur le plan culturel, il est généralement admis que l'État devrait adopter des mesures positives afin de préserver, de développer et de défendre

24. *Ibid.*

25. F. CAPOTORTI, *op. cit., supra*, note 4, p. 38; A. VERDOODT, *op. cit., supra*, note 13, pp. 32-33, 180.

la culture propre des membres des minorités. Dans de nombreuses conférences sous les auspices de l'Unesco, on a souligné le rôle essentiel des gouvernements en matière culturelle. «Tous les gouvernements devraient se charger de deux tâches essentielles, à savoir le financement et la planification adéquats des institutions et des programmes culturels[26]». Lors du Séminaire sur la promotion et la protection des droits de l'homme dans les minorités nationales, ethniques et autres, tenu en 1974 à Ohrid en Yougoslavie, on affirme sensiblement dans les mêmes termes le rôle des gouvernements en ce qui concerne les droits culturels. Nous pouvons donc dire que l'adoption de mesures législatives et administratives de la part des États est indispensable; sans cela l'application de l'article 27 ne peut se réaliser. Il est difficile d'imaginer que la culture et la langue d'un groupe puissent être préservées sans un aménagement spécial du système d'éducation du pays ou encore l'établissement d'institutions culturelles adéquates. La mise en oeuvre de ces droits oblige à une intervention active et soutenue de la part de l'État.

Tant à la Sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires qu'à la Commission des droits de l'homme, nous constatons que le projet de pacte ne contient aucune mention spécifique en ce qui concerne le droit des minorités ethniques, religieuses et linguistiques «d'avoir leur propre culture». De l'avis de la Sous-commission, les caractéristiques culturelles sont adéquatement comprises dans les caractéristiques ethniques, religieuses et linguistiques. Cette interprétation est basée notamment sur le Cycle d'études consacré aux sociétés multinationales qui s'est tenu à Ljubljana, en Yougoslavie, du 8 au 21 juin 1965. Il en ressort que:

> les participants se sont accordés à penser que des organismes tels que les ministères de la culture ou des conseils des arts peuvent jouer un rôle utile en établissant et en conservant des documents, en coordonnant les activités culturelles et en encourageant la renaissance de traditions ou de coutumes qui présentent un intérêt national ou international[27].

Le droit des minorités linguistiques d'employer leur propre langue soulève certains problèmes dans des pays où l'on fait usage des nombreuses langues. Du Cycle d'études de Ljubljana, il se dégage qu'une distinction devrait être faite entre, d'une part, les langues qui ne sont pas développées au point d'avoir leur tradition écrite ou même leur alphabet, mais qui peuvent être considérées en tant que langues distinctes et, d'autre part, les dialectes écrits de langues existantes qui s'écartent à divers degrés de la langue mère. Cela implique plus ou moins une étude de chaque cas

---

26. F. CAPOTORTI, *op. cit., supra*, note 4, p. 38.
27. Cycle d'études consacré aux sociétés multinationales, Ljubljana, 1965, New York, Nations unies, Doc. ST/TAO/HR/23, par. 118.

particulier. Ajoutons qu'il y a des dialectes écrits qui ne se rattachent à aucune langue officielle.

Un dernier problème d'interprétation de l'article 27 du pacte international concerne, d'une part, la notion de «protection des minorités» et, d'autre part, celle d'«égalité et de non-discrimination». En 1935, la Cour permanente de justice internationale reconnaissait que les membres des minorités de race, de religion ou de langue se trouvent à tout point de vue sur un pied d'égalité avec les autres ressortissants de l'État. De plus, il faut leur assurer des moyens pour qu'ils puissent conserver leurs traditions propres[28]. La Sous-commission et la Commission des droits de l'homme ont débattu de ce problème. Il en ressort que les notions sont étroitement liées l'une à l'autre: la notion «d'égalité et de non-discrimination» signifie un même traitement pour tous les individus sans aucune distinction ethnique, religieuse et linguistique. La «protection des minorités» renvoie à l'adoption de mesures spéciales destinées à protéger ces minorités. Tous les individus seront donc traités sur un pied d'égalité. En fait, ce sont deux aspects d'un même problème: le problème de la défense des droits fondamentaux de l'homme.

Pris globalement, l'article 27 du pacte international relatif aux droits civils et politiques nous permet de dégager deux considérations relativement importantes.

D'une part, le problème des groupes ethniques, religieux et linguistiques se situe à la fois en regard de l'adoption de mesures spéciales visant à protéger ces minorités mais aussi en regard du principe d'égalité et de non-discrimination. L'article 27 ne peut pas être séparé de l'article 2, paragraphe 1, du même pacte qui énonce ce principe:

> Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter et à garantir à tous les individus se trouvant sur leur territoire et relevant de leur compétence les droits reconnus dans le présent Pacte, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

D'autre part, et ceci est essentiel pour notre étude, l'interprétation de l'article décrite ci-dessus n'inclut pas nécessairement les étrangers qui résident dans un pays. Rien n'y est explicitement mentionné au sujet des migrations de travailleurs et de l'établissement de travailleurs étrangers dans certains pays industrialisés. Tant qu'un immigrant conserve son statut d'étranger, il est assuré sans doute aucun d'une protection de ses droits par le droit international coutumier ou encore par tous les autres droits spéciaux qui peuvent lui être conférés par traités ou par d'autres

---

28. Écoles minoritaires en Albanie, avis [...] du 6 avril 1935, publication de la Cour permanente de justice internationale, série A-B, note 64, p. 17.

accords spéciaux. Un exemple de ces droits spéciaux est la Directive de la Communauté économique européenne du 25 juillet 1977 relative aux migrants (voir § 2.3, p. 46). L'article 27 du pacte peut donc être interprété comme s'adressant uniquement aux ressortissants de l'État[29].

Le fait que le Canada (et le Québec) n'aient pas, encore, ratifié le pacte international relatif aux droits civils et politiques ne leur permet pas, pour autant, d'ignorer cet instrument dont l'autorité morale est incontestable. Le jour où ils le ratifieront, il est souhaitable qu'ils précisent s'ils incluent les non-citoyens, plus particulièrement, il importera de déclarer à propos de l'article 27 si on lui accorde des effets positifs (droits de promotion) ou uniquement des droits de non-ingérence.

1.3. Le cas des immigrants: opinion de H. Kloss

Peu de recherches ont été faites au sujet des droits des immigrants. C'est pourquoi nous nous tournons vers H. Kloss qui a conçu une *Parva Charta Libertatum* pour les minorités d'immigrants.

Au départ, il distingue deux types de droits linguistiques. Les droits linguistiques **de promotion** qui se réalisent si les autorités publiques font usage de la langue des immigrants. C'est le cas lorsqu'elles emploient la langue de l'immigrant pour publier certaines lois, instruire ses enfants dans des écoles de l'État (ou subventionnées par l'État), etc.

Par contre, les droits linguistiques **de non-ingérence** se limitent à tolérer l'usage de la langue des immigrants dans les secteurs où l'initiative de l'autorité est, en général, remplacée par celle de l'individu: lancement de journaux, de clubs, d'associations profanes et religieuses, etc.

Voici la proposition de base d'H. Kloss:

> Les droits linguistiques de non-ingérence devraient être accordés chaque fois qu'un groupe — autochtone ou immigrant — désire cultiver sa langue et ses traditions et est prêt aux sacrifices nécessaires à cet effet.
>
> Par contre, les immigrants n'ont pas à réclamer en arrivant des droits linguistiques de promotion, qui impliquent des mesures dont les frais sont couverts par les fonds publics [...] Le groupe ethno-linguistique doit d'abord prouver que son désir de garder sa langue en vie représente plus qu'un sentiment passager qui s'allume de manière très compréhensible au moment de son arrivée dans un nouveau pays, mais qui s'éteint aussi rapidement après quelques années. La minorité est-elle capable de dépasser le niveau des exigences et est-elle à même de réaliser des sacrifices financiers tangibles, perceptibles et prolongés? Alors seulement, c'est-à-dire uniquement quand le groupe est parvenu à garder en vie sa langue, ainsi qu'une certaine fierté linguistique chez les petits-enfants des immigrants, quand il est raisonnable de penser que la langue a pris de nouvel-

29. F. CAPOTORTI, *op. cit., supra*, note 4, p. 12.

les racines, alors l'État peut être requis d'envisager l'application de droits linguistiques de promotion.

Ce concept de base relatif aux droits des immigrants de préserver leur langue par leurs efforts socioculturels propres a été défendu en maintes occasions. En 1904, la Cour suprême d'Autriche [...] décida que les besoins et les exigences culturelles des immigrants tchèques à Vienne étaient assez protégés par la section 1 de l'article XIX de la Constitution de 1867 disant : «Chaque groupe ethnique possède le droit inaliénable de conserver et développer sa langue». Cela suffisait à rendre légales, estima la Cour, la création et la multiplication de clubs, de sociétés d'assurance, d'écoles privées, etc. Mais la Cour jugea que la section 2 du même article garantissant l'égalité de toutes les langues employées habituellement dans une région donnée et leur assurant par là le droit d'obtenir des écoles publiques de leur langue, n'était pas d'application dans le cas de ces immigrants.

En 1956, un juriste américain, P. Halpern, exprima une opinion somme toute identique [...] à propos des immigrants : ce serait violer les droits de l'homme que de les empêcher de conserver leur langue, mais ils ne peuvent de ce fait s'attendre à ce que le gouvernement subventionne leurs efforts [30].

Le Cycle d'études consacré aux sociétés multinationales (Ljubljana, 1965) est du même avis [31].

On pourrait croire qu'un consensus général n'est donc pas fort éloigné. Cette conclusion optimiste demande deux mises au point :

1) Elle présuppose une société où une partie considérable des activités ne soit pas entièrement subventionnée et contrôlée par le gouvernement [...] Dans les États où ce n'est pas le cas, il faudra trouver une ligne de démarcation basée sur d'autres principes. Signalons toutefois que dans les pays où règne le marxisme, on trouve une tendance très nette à nier et rejeter le droit à la survivance linguistique pour tous les groupes qui n'habitent pas une région qui leur est propre et qui ne constituent donc pas la véritable majorité des habitants dans aucune localité ou aucun district donné. Cet accent placé sur le principe de territorialité (qui est à l'origine, par exemple, du traitement discriminatoire à l'endroit du yiddish en Union soviétique où cette langue doit être considérée comme nationale [32]) est manifestement défavorable aux immigrants qui, dans la plupart des cas, constituent des minorités non seulement au plan régional, mais même au plan local [...].

2) Une autre mise au point provient de la nécessité pour le gouvernement d'avoir l'assurance que les immigrés comprennent ce que le pays en général et les autorités gouvernementales ou locales en particulier attendent d'eux. Cela peut entraîner certaines mesures de promotion au sens large. Ainsi, l'État sera amené à publier certaines annonces d'intérêt public

30. Cette opinion est consignée dans le document E/CN. 4 Sub. 2/192 de la Sous-commission pour la protection des minorités des Nations unies.

31. Doc. ST/TAO/HR/23, p. 19.

32. Pour une confirmation de ceci, voir C. ROBERT, «Le bilinguisme urbain en U.R.S.S.», *Les langues modernes*, vol. 64, n° 1, 1970, pp. 53-59.

dans les journaux des immigrants et à entreprendre d'autres démarches de même type. De plus, on peut avancer des arguments de nature purement pédagogique qui rendent approprié l'emploi, dans les deux ou trois premiers degrés des écoles primaires, de la langue maternelle des enfants. L'effet ne sera pas généralement de retarder ou d'empêcher leur éventuelle assimilation linguistique mais bien au contraire de l'accélérer[33].

Le cas des migrations linguistiques à l'intérieur d'un même État, migrations qui mènent les gens d'une zone linguistique d'un pays à une autre zone linguistique du même pays, pose plusieurs problèmes qui n'existent pas dans le cas des immigrants étrangers.

Le premier point à réaliser concernant ces «immigrants linguistiques», dit encore H. Kloss[34], [...] c'est que leurs droits linguistiques peuvent être au mieux équivalents à ceux dont ils jouissaient dans leur zone propre [...] Les Portoricains à New York, les Ukrainiens en Sibérie, les Gallois à Londres [...] ne peuvent espérer des droits linguistiques supérieurs à ceux qui leur sont assurés à Porto Rico, en Ukraine, au Pays de Galles, etc.

D'autre part, il ne sera jamais facile de coordonner les solutions données aux problèmes des «immigrants linguistiques» nationaux et des étrangers. Dans plusieurs parties des États-Unis, on a connu longtemps une loi rendant la connaissance de la langue nationale comme une condition préalable au droit de vote. Les «immigrants linguistiques» en provenance de Porto Rico devaient y faire face partout où ils s'établissaient, notamment dans les îles Vierges et dans l'État de New York. Dans les Îles Vierges, ils parvinrent à faire abolir dans la Constitution cette obligation de savoir lire l'anglais [...] Dans l'État de New York, toutefois, cet handicap ne fut supprimé qu'en obtenant l'adoption par le Congrès américain, en 1965, d'une loi donnant le droit de vote à toutes les personnes ayant joui de l'éducation dans une école américaine (*American flag schools*), quelle que fût sa langue usuelle. Il fallut en outre, une décision de la Cour suprême (dans Katzenbach c. Morgan, 384 US 641, 1966), qui stipulait que cette loi était constitutionnelle et annulait les dispositions réglementaires de New York comme lui étant contraires.

Kloss termine alors en éclairant deux questions:

1) celle du «**principe de la zone linguistique**»;
2) celle liée au problème posé par les membres d'un groupe ethnolinguistique dominant qui vont s'établir dans la zone linguistique d'un groupe non dominant.

1. Le principe de la zone linguistique

En Suisse et en Belgique (depuis 1932), on a mis en vigueur un principe appelé «principe de territorialité». Comme il s'agit d'une expression plutôt vague [...] il paraît préférable de l'appeler «principe de la zone ou

33. H. KLOSS, «Language Rights and Immigrant Groups», *International Migration Review*, vol. 5, n° 2, 1971, pp. 261-262. Cet extrait de Kloss et les suivants ont été traduits par A. Verdoodt et revus par l'auteur.

34. *Ibid.*, pp. 264-267.

région linguistique». Elle exige que dans chaque région linguistique homogène d'un État multinational, une langue seulement, celle du groupe autochtone, jouisse de la reconnaissance officielle et ait cours dans les tribunaux, dans l'administration locale et régionale ainsi que dans les écoles publiques. En conséquence, les immigrants linguistiques en provenance d'autres régions du pays doivent s'adapter à leur nouvel environnement culturel et faire instruire leurs enfants dans cette langue [...] Deux fois tout récemment, ce principe a été dénoncé devant les tribunaux. À Zürich, c'est-à-dire dans la partie germanophone de la Suisse, l'école privée française reçut l'ordre du tribunal d'administration (*Verwaltungsgericht*) à Zürich de n'admettre des enfants de familles francophones (quelle que soit leur nationalité) que si leurs parents pouvaient prouver qu'ils n'étaient que des résidents temporaires à Zürich.

Cette décision fut confirmée par le Tribunal fédéral suisse de Lausanne en date du 31 mars 1965 [...]

En Belgique, des habitants francophones de localités à prédominance néerlandaise [...] rédigèrent des plaintes en 1962 à propos de leur situation linguistique [...] Une plainte était directement dirigée contre le «principe de la zone linguistique». Les cas furent examinés d'abord par la Commission européenne des droits de l'homme puis par la Cour européenne des droits de l'homme, à Strasbourg. La Cour, dans sa décision du 23 juillet 1968, rejeta toutes les plaintes, sauf une de nature mineure[35].

Parmi ces plaintes, la plus importante concernait l'interdiction légale de recevoir des subventions pour les écoles dont la langue usuelle ne correspondait pas à celle de la zone linguistique. En rejetant ces plaintes, la Cour fit remarquer que ces plaignants avaient, en vertu de la loi belge, la latitude de fonder des écoles privées non subventionnées avec le français comme langue usuelle; on notera que la Cour suprême suisse ne considère de telles écoles privées comme constitutionnelles que si elles sont réservées à des enfants de résidents temporaires.

2. *Membres d'un groupe linguistique dominant qui vont s'établir dans la zone linguistique d'un groupe non dominant*

Dans les États où l'on trouve côte à côte un groupe dominant du point de vue numérique et politique et des minorités linguistiques importantes dans certaines régions, le problème des migrations internes devient particulièrement délicat. Il paraît fort difficile à concevoir que le groupe dominant adhère au «principe de la zone linguistique» et que ses membres qui émigrent dans une région de la minorité acceptent de jouir de droits linguistiques moindres que ceux reconnus dans cette zone aux membres de la minorité. Il y a des exceptions qui confirment la règle. À Porto Rico, toutes les écoles publiques sont espagnoles. Les Américains anglophones qui arrivent du continent se contentent d'écoles privées pour leurs enfants. En Suisse, les germanophones — qui constituent 70%

35. Il s'agit du refus d'admettre des enfants francophones en provenance des communes flamandes voisines des six communes «à facilités» (qui sont dotées d'écoles francophones, bien qu'elles soient situées en zone flamande).

de la population du pays — encouragent activement leurs compatriotes qui s'établissent dans les villages où prédomine la minorité rhéto-romanche (1% des Suisses) à abandonner l'allemand[36]. Enfin, le statut des îles d'Åland (Finlande) garantit l'unilinguisme suédois dans ce territoire.

Par contre, le gouvernement italien a permis, dans les années 1950, que des «écoles italiennes» soient créées pour des immigrants italianophones au Tyrol du Sud, dès qu'il y avait un seul enfant italophone en âge d'école, alors que pour le groupe germanophone autochtone, le chiffre minimum était de huit enfants. À partir de 1960, l'Italie semble s'être orientée vers une solution plus équitable. C'est pourquoi nous pouvons clore ce paragraphe consacré aux membres d'un groupe linguistique dominant qui vont s'établir dans la zone linguistique d'un groupe minoritaire[37] en affirmant qu'en théorie, la solution idéale serait non pas de doter le groupe dominant d'un statut privilégié, mais d'assurer le même traitement aux membres du groupe ethnolinguistique majoritaire qui vont habiter dans la région linguistique des minoritaires qu'aux membres autochtones de cette minorité et qui vont s'établir dans la région linguistique des majoritaires.

Nous ajouterons que cette solution théorique nous paraît fort idéalisée. En effet, le plus souvent, une langue a plus de prestige que l'autre. En conséquence, même avec des droits en principe égaux, le groupe le moins prestigieux serait en fait sans cesse en recul là où il lui serait évidemment possible d'envoyer ses enfants dans des écoles de la langue de prestige. (On trouve en général à cela une justification facile et peu contrôlable ; au besoin, les parents changent de langue.) Cela se produit, *a fortiori*, lorsque les membres du groupe minoritaire vont s'établir en dehors de leur zone linguistique : dans ce cas, la langue n'a même plus d'utilité locale, ce qui peut amener les immigrants à renoncer immédiatement à la création d'écoles propres. On conçoit, dès lors, que les Suisses germanophones et les Belges néerlandophones tiennent tellement au **principe de la région linguistique** qui leur permet d'éviter une assimilation lente dans leur zone, bien qu'il entraîne à renoncer à tout droit linguistique dans les autres zones linguistiques du pays, c'est-à-dire les régions francophones. Il ne fait en effet aucun doute que le prestige du français est supérieur à celui du néerlandais et même de l'allemand[38], tandis qu'aux marches orientales du germanisme, c'est l'allemand qui a plus de prestige que les

36. Kloss oublie que les germanophones du canton de Berne ont bel et bien créé des écoles de leur langue dans la partie francophone de leur canton (le Jura francophone).

37. Voir aussi A. VERDOODT, «The Differential Impact of Immigrants French Speakers on Indigenous German Speakers : a Case Study in the Light of two Theories», *International Migration Review*, vol. 5, n° 2, 1971, pp. 138-146 paru également dans J. FISHMAN (ed.), *Advances in the Sociology of Language*, La Haye, Mouton, vol. II, 1972, pp. 377-385.

38. Voir par exemple K. EPTING, *Das französische Sendungsbewusstsein im 19. und 20. Jahrhundert*, Heidelberg, Rohrsheid, 1952, 238 p.

langues slaves voisines (tchèque, polonais, etc.)[39]. Mais nous touchons ici à un jugement de valeur qui sera développé plus loin, notamment au paragraphe 3.8, page 92, en ce qui concerne les régions linguistiquement sensibles.

39. A. DAMI, «Réflexions sur le livre de M. G. HERAUD, L'Europe des ethnies» *La Voix d'Alsace-Lorraine*, n° 24, 1965, p. 8.

CHAPITRE II

Aspect documentaire

2.1. La non-discrimination

Les droits linguistiques qui nous intéressent ne peuvent pas être décrits sans que l'on fasse une distinction entre travailleur migrant et immigrant. Chacun doit être assuré de la jouissance de ses droits et libertés fondamentales sans aucune discrimination. L'application de ce principe soulève toutefois certaines difficultés. En effet, les politiques à adopter envers le travailleur migrant et l'immigrant diffèrent en raison de la nature de leur séjour dans un pays donné : provisoire ou non provisoire.

Un pays d'accueil de migrants aura tendance à développer une politique de rotation à l'égard de ses travailleurs afin de favoriser le plus possible un accroissement de sa productivité. Cette politique donne lieu à un statut légal incertain pour le migrant. Skutnabb-Kangas énonce six traits des conditions qui contribuent à maintenir une situation instable pour le migrant. La première condition consiste à accorder le droit de séjour et non pas celui de résidence. Ensuite, en ce qui concerne le permis de travail du migrant, celui-ci n'est pas automatiquement lié à un droit de résidence. Chaque droit est considéré séparément. S'il y a un manque de travail, le migrant risque de se faire retirer son permis de travail. Un autre problème se pose au sujet du droit de bénéficier de la sécurité sociale. Encore là, dans bien des cas, les conditions sont meilleures pour l'immigrant naturalisé que pour le travailleur migrant. Qui règle les problèmes qui touchent ce dernier ? La police ou l'administration ? La réponse à cette question n'est pas très bien définie. Le droit de s'adresser à la justice pose un problème pour le travailleur migrant ; s'il y a crime, il aura à purger sa peine et, néanmoins, quitter ensuite le pays[1]. On voit donc assez bien ce qui distingue le travailleur migrant de l'immigrant.

Intéressons-nous au cas de la Suède, car ce pays a adopté des mesures spéciales de non-discrimination à l'égard de ses immigrants. Pendant les années 60, la Suède a connu une vague d'immigration relativement importante. Cela a eu pour effet d'ouvrir la voie à un débat public sur la signification des immigrants dans le développement de la société et sur la situation sociale des immigrants eux-mêmes. Quelques mesures ont été prises afin d'assurer des droits aux immigrants dans le domaine de l'enseignement. Au cours des années 70, ce débat s'est poursuivi. Il concerne

1. T. SKUTNABB-KANGAS, «Guest Worker or Immigrant. Different Ways of Reproducing an Underclass», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 2, n° 2, 1981, p. 106.

dorénavant l'implication des immigrants dans la vie politique de la Suède, les droits culturels de ces minorités ethniques, le choix d'une langue dans l'enseignement. À la suite de ces discussions, le Parlement suédois a adopté en 1975 une politique en faveur de ses immigrants. Cette nouvelle ligne de conduite peut se résumer en trois mots: égalité, liberté de choix, coopération.

Dans ce contexte, la notion d'**égalité** signifie que les immigrants, comme tous les autres groupes minoritaires, jouissent des mêmes avantages, droits et obligations que la population en général. Cela concerne aussi la protection et le développement de leur propre langue et de leur propre culture. La **liberté de choix** pour les membres des minorités linguistiques leur donne la possibilité de déterminer comment maintenir leur propre identité linguistique et culturelle et jusqu'à quel degré la développer. Cela leur assure aussi le libre choix entre rester en Suède ou retourner dans leur pays d'origine. Il est convenu que la protection des langues des immigrants et des groupes minoritaires, de même que la préservation de leurs activités culturelles, requièrent l'appui des autorités officielles du pays d'accueil. La **coopération** se réfère d'une part, à des liens étroits de collaboration entre les divers groupes d'immigrants et le reste de la population et d'autre part, entre les groupes d'immigrants eux-mêmes[2].

La décision du Parlement de 1975 est la première d'une série de résolutions ultérieures qui ont permis à la voix des immigrants d'être entendue, notamment dans le développement de leur propre langue et de leur propre culture. De plus, en 1976, une résolution a été votée, qui a donné aux citoyens étrangers le droit de vote lors des élections locales et régionales.

L'exemple d'un autre pays peut être mentionné ici pour illustrer ce qui implique la non-discrimination. Il s'agit de l'enseignement de la religion en Belgique. En effet, la loi du 20 février 1978 modifie les lois sur l'enseignement du 29 mai 1959 et du 11 juillet 1973, en ce sens que les mots «catholique, protestante ou israélite» sont remplacés par «catholique, protestante, israélite ou islamique». Désormais, l'article 8 de la loi du 29 mai 1959 se lit comme suit :

> Dans les établissements officiels [...] d'enseignement primaire et secondaire de plein exercice, l'horaire hebdomadaire comprend au moins deux heures de religion et deux heures de morale[3]. Par enseignement de la religion, il faut entendre l'enseignement de la religion catholique, protestante, israélite ou islamique [...][4].

2. M. BOYE-MOLLER, «A Review of Immigrant Education in Sweden», *Current Sweden*, n° 292, septembre 1982, p. 3.
3. Inspirée de cette religion.
4. A. EVRARD, *250 000 enfants d'immigrés dans nos écoles : quel avenir pour eux ?*, Louvain-la-Neuve, Cabay, 1983, p. 121.

La création du cours de religion islamique réalise en principe une meilleure intégration des enfants musulmans et met l'islam sur le même pied que les religions catholique, protestante et israélite. Par contre, des difficultés surviennent quant aux choix des enseignants de ce cours de religion. Trop souvent, ils ont tendance à être des agents au service des autorités de leur pays d'origine[5] et ils ignorent la langue de la région, notamment en Flandre et dans les communes germanophones.

L'exemple de la Suède et celui de la Belgique illustrent assez bien certains modes d'intervention des autorités d'un pays envers ses immigrants et comment l'adoption de mesures non discriminatoires assure la protection de ces groupes minoritaires.

2.2. Droit pour le groupe d'utiliser sa langue dans la vie quotidienne, les tribunaux, en public et dans certaines assemblées

Le droit que nous abordons ici nous paraît bien replacé dans la problématique générale par O. Klineberg, quand celui-ci déclara au Cycle d'études consacré aux sociétés multinationales:

> Le souci exprimé bien souvent par la Commission des droits de l'homme des Nations unies ainsi que par bon nombre d'États membres concernant la protection des minorités [...] se fonde sur deux considérations majeures. Tout d'abord, l'abolition de la discrimination à l'égard des individus est considérée comme inséparable du problème de la discrimination envers les groupes. Beaucoup d'aspirations, de besoins et de valeurs d'un individu prennent naissance et s'identifient à la façon de vivre propre à un groupe et ne peuvent se réaliser qu'à travers les activités de ce groupe. Entreprendre la lutte contre la discrimination à l'égard d'un individu à la condition qu'il devienne semblable à la majorité est évidemment insuffisant dans le cas de ceux qui ne désirent pas s'identifier à la majorité.
>
> D'autre part, il paraît hautement probable qu'un des motifs qui s'impose ici est la conviction croissante dans la valeur de la diversité, dans l'enrichissement de la vie sociale grâce au maintien des variations culturelles, dans l'utilité d'un contraste permanent entre les diverses façons de vivre[6].

C'la étant dit, voyons maintenant comment ce droit est appliqué dans des pays tels que les États-Unis et le Canada.

Le cas des **États-Unis** nous apporte en effet certaines précisions au sujet du droit pour un groupe de faire usage de sa langue propre devant

5. *Id.*, p. 122.
6. In *Background Paper C*, pp. 14-15 (cité avec la permission de l'auteur et traduit par nous). Ce texte a été publié en anglais dans Mackey, W. et Verdoodt, A., éds., *The Multinational society*, Rowley, Newbury, 1975, pp. 9-28.

les tribunaux. Le 28 octobre 1978, le président Carter signait une loi en cette matière. Elle mettait fin à cinq années de discussions législatives concernant à la fois le rôle de la langue devant les tribunaux et les droits des individus devant la justice. Historiquement, les États-Unis ont toujours été une nation d'immigrants. De là résulte leur caractère multiethnique et multiculturel. Très tôt, l'anglais a constitué la langue officielle de ce pays, mais ce statut ne lui a pas été reconnu par une loi. Cela sous-entend qu'il est possible de faire usage d'une autre langue devant les tribunaux.

Durant l'année 1978, le Sénat recevait deux témoignages relatifs aux interprètes judiciaires. Un premier posait la question suivante: y a-t-il une langue reconnue officiellement par la Constitution américaine et qui impliquerait l'usage de cette langue à tous les niveaux du gouvernement? Un deuxième témoignage rapporte le cas du *Commonwealth of Massachusetts v. Olivo* dans lequel on désapprouve l'usage d'une autre langue que l'anglais, considérant que les États-Unis ne constituent pas une communauté multilingue[7].

En 1973, le sénateur Tunney introduisit des projets de loi appelés «the Bilingual Court Bills». Cette initiative voulait apporter des éléments de solution au niveau fédéral. Plus ou moins au même moment, on votait dans les États de Californie et de New York une législation qui allait dans le même sens. Ces textes possèdent en commun six caractéristiques que nous dégageons ici:

1. le droit à un interprète comme garantie d'un jugement équitable;
2. le droit à un interprète aux frais de l'État;
3. une attestation officielle de la qualification de l'interprète;
4. un compte rendu des débats, à la fois en anglais et dans la langue étrangère;
5. la nomination d'un interprète dans les cas de litiges civils aussi bien que criminels;
6. une demande explicite en cas d'abandon du droit à l'interprète[8].

Un groupe de consultants multidisciplinaires a évalué les différentes implications des textes légaux cités plus haut. Pour ce faire, ils se sont intéressés à des situations où l'on a utilisé l'espagnol devant les tribunaux. La qualité du service d'interprétariat a été jugée douteuse, principalement en raison de l'attribution trop facile de certificats officiels aux

---

7. E. ARJONA, «Language Planning in the Judicial System: A Look at the Implementation of the U.S. Court Interpreters Act», *Language Planning Newsletter*, vol. 9, n° 1, 1983, p. 1.
8. E. ARJONA, *op. cit., supra*, note 7, pp. 1-2.

interprètes. De plus, la loi ignore les problèmes de la formation des interprètes. Elle ne s'intéresse pas davantage à leurs conditions de travail. On n'y trouve pas de dispositions précises relatives à l'usage de langues peu répandues. Voilà quelques lacunes qui peuvent être mentionnées à propos de la planification de l'usage de langues autres que l'anglais dans le système judiciaire des États-Unis[9].

Au début des années 70, une étude a été faite auprès des minorités ethniques du **Canada** afin de vérifier dans quelle mesure ces dernières souhaitent conserver et utiliser leur langue propre dans la vie quotidienne, devant les tribunaux. Cette vaste enquête[10], menée dans cinq grandes villes canadiennes, a été commanditée par le ministre chargé du multiculturalisme. Cela démontre un certain intérêt de la part des autorités de ce pays à l'égard de ses minorités. Voici quelques sont les principales conclusions de cette étude.

D'une part, dans la très grande majorité des cas, les membres des groupes ethniques étudiés expriment une volonté de maintenir leur langue ancestrale. Les données recueillies indiquent clairement la nécessité d'élaborer des programmes d'enseignement qui répondent aux voeux exprimés par les répondants[11]. Elles fournissent aussi certaines indications sur les types de programmes et sur le mode de financement.

D'autre part, tous ceux qui souhaitent la conservation de leur langue propre désirent aussi la transmission de celle-ci. Cela est encore plus vrai pour les nouveaux immigrants.

La combinaison des variables telles que l'origine ethnique, le niveau de scolarité, le niveau de revenu, l'âge des répondants..., suggère une autre considération. En effet, on appuie massivement la conservation et l'utilisation de sa langue d'origine car elle permet une communication entre les membres du groupe concerné et aide à préserver à la fois l'intégrité du groupe et la vitalité de sa culture[12].

L'étude précitée sur les langues non officielles au Canada (langues autres que l'anglais et le français) fait état de la situation qui prévaut dans ce pays à l'égard des minorités ethniques dans le domaine linguistique. Les répondants de l'enquête ont recommandé un partage des responsabilités entre les parents et l'école pour l'enseignement de la culture et de la langue ancestrale du groupe. Ils ont aussi suggéré un accroissement du

9. *Id.*, pp. 4-5.
10. K. O'BRYAN *et al.*, *Les langues non officielles. Étude sur le multiculturalisme au Canada*, Ottawa, Ministre chargé du multiculturalisme, 1975, 520 p.
11. K. O'BRYAN *et al.*, *op. cit.*, *supra*, note 10, p. 371.
12. *Id.*, p. 378.

nombre d'écoles offrant un tel enseignement. L'école se présente comme l'agent premier de la conservation de la langue[13]. Les différents groupes ethniques de Montréal n'adoptent pas une même attitude à l'égard de la conservation des langues ancestrales. Le tableau ci-après présente ces divergences[14].

Tableau II.1

Attitudes à l'égard de la conservation des langues ancestrales, par ville et par groupe ethnique (pourcentages), Montréal

Groupe ethnique	Attitude				
	Très favorable	Plutôt favorable	Indifférent	Plutôt ou très défavorable	(N)
Chinois	—	—	—	—	(3 455)
Néerlandais	—	—	—	—	(4 173)
Allemand	21,0	43,9	30,6	4,5	(19 348)
Grec	44,8	35,2	5,4	14,5	(25 828)
Hongrois	24,9	46,4	17,4	11,3	(9 627)
Italien	47,4	30,1	15,6	6,8	(137 081)
Polonais	35,1	60,2	4,6	0,0	(18 759)
Portugais	—	—	—	—	(7 992)
Scandinave	—	—	—	—	(1 224)
Ukrainien	42,9	47,0	6,7	3,4	(9 569)
Total	**42,5**	**35,0**	**15,4**	**7,1**	**(237 056)**

Mentionnons enfin ce que H. Kloss voit dans l'expression «employer leur propre langue» de l'article 27 du pacte des droits civils et politiques. Il y inclut :

A. Un droit individuel permettant à chaque famille l'emploi de sa langue :
   1. à la maison ;
   2. dans la rue ;
   3. dans les noms propres et les prénoms ;

13. *Id.*, p. 383.
14. *Id.*, p. 189.

B. 4. dans les lettres et les télégrammes, au téléphone, etc.;
5. dans les institutions qui diffusent la langue: maisons d'édition, journaux, livres, cinéma, sociétés privées de radiodiffusion, librairies, etc.;
6. dans les entreprises économiques privées (langue de travail; enseignes; en-têtes de lettres, comptabilité, etc.);
7. dans des associations culturelles privées ainsi que religieuses;
8. dans les réunions.

C. 9. Le droit à un interprète au tribunal.
10. Le droit d'employer sa langue maternelle dans ses rapports avec les autorités.

H. Kloss précise:

Qu'il s'agisse de droits de l'homme dans les trois cas d'emploi de la langue maternelle énumérés sous A, cela ne me semble faire aucun doute. Comme droit de l'homme, cela vaudrait aussi pour une seule famille, laquelle représenterait le seul segment de sa communauté linguistique dans son pays d'adoption. Ce serait par exemple le cas pour une seule famille tchèque — pure hypothèse — vivant en Islande. Il serait erroné de penser que ce droit à l'emploi de sa langue de la part et au sein d'une famille soit aussi évident que l'usage de ses jambes pour marcher, de sorte que son affirmation aille de soi. Là où un gouvernement interdit l'usage privé d'une langue, l'autorité peut en bien des cas contrôler aisément si son ordre a été suivi entre les quatre murs du foyer... surtout en observant si les enfants du couple maîtrisent encore comme auparavant la langue proscrite. Ils en concluront qu'ils l'entendent souvent à la maison. D'autre part, l'emploi d'une certaine langue dans la rue ou au téléphone a fait souvent l'objet d'interdictions, surtout durant la guerre et/ou dans les régimes autoritaires. L'usage qui consiste à donner des noms puisés dans des langues minoritaires a souvent été combattu par des États. C'est notamment le cas en France à l'égard des prénoms bretons (Yann au lieu de Jean) [...]

Les expressions de l'article 27 «en commun avec les autres membres de leur groupe» et «avoir leur propre vie culturelle» ne laissent aucun doute quant au fait qu'elles ne visent pas seulement des droits linguistiques individuels, mais aussi en partie des droits collectifs... [Kloss parle ici de *Gruppenteil-Rechte*, littéralement «droits regardant un sous-groupe d'une communauté.]

De plus, j'opine à croire que les droits mentionnés sous C, au moins le premier (C.9), à savoir le droit à un interprète au tribunal, appartiennent aux droits de l'homme. Sans cela, un plaignant ne serait pas assuré de l'égalité, un accusé ne serait pas assuré de la sûreté et de la liberté, ou ses droits seraient en tous cas fort limités (1)[15].

15. H. KLOSS, *Grundfragen der Ethnopolitik*, Vienne, Braumüller, 1969, pp. 132-133. Cet extrait a été traduit par A. Verdoodt.

2.3. Droit pour les groupes linguistiques de créer ou d'obtenir des établissements d'enseignement autonomes et d'assurer le développement de leurs traditions et caractéristiques propres

Le 25 juillet 1977, le Conseil des ministres des Communautés européennes a arrêté une Directive relative à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Cette directive vise à améliorer les conditions de la libre circulation des travailleurs ayant trait notamment à l'accueil et à l'enseignement de leurs enfants. Dans l'article premier, on peut lire qu'elle s'applique:

> aux enfants soumis à l'obligation scolaire, telle que définie par la législation de l'État d'accueil, à charge de tout travailleur, ressortissant d'un autre État membre, qui réside sur le territoire de l'État membre où ledit ressortissant exerce ou a exercé une activité salariée.

Les ministres ont déclaré à cette occasion que la directive s'applique aussi aux ressortissants qui ne sont pas du Marché commun.

En tenant compte à la fois de leurs situations nationales et de leur système juridique et en coopération avec les États d'origine, les États membres ont à prendre des mesures appropriées en vue de promouvoir un enseignement de la langue maternelle et de la culture propre aux enfants visés dans l'article premier (article 3 de la directive).

> Dans un délai de cinq ans à compter de la notification de la présente directive et par la suite d'une façon régulière à la demande de la Commission, les États membres transmettent à la Commission toutes les informations utiles pour lui permettre de faire rapport au Conseil sur l'application de la présente directive. (Article 5 de la directive).

À son tour, le comité des ministres du Conseil de l'Europe formula une recommandation au sujet de l'apprentissage des langues par les migrants et leurs familles. L'esprit de cette recommandation rejoint la directive du Conseil des ministres des Communautés européennes. Trois idées majeures s'y trouvent:

1. Promouvoir l'introduction et le développement de programmes appropriés de formation initiale et continue pour les enseignants de la langue aux migrants, menant à des qualifications dûment reconnues.
2. Participer à la mise en place de programmes linguistiques, fondés sur la coopération entre les autorités ou autres entités représentant la communauté d'accueil, la communauté des migrants et le pays d'origine, notamment en ce qui concerne la production de matériels pédagogiques, la formation des enseignants et le développement de la langue d'origine des migrants.

3. Donner d'une part la possibilité aux travailleurs migrants ainsi qu'aux membres de leurs familles d'acquérir une connaissance suffisante de la langue de la communauté d'accueil afin de pouvoir jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, politique et sociale de cette communauté et faciliter aussi l'insertion de leurs enfants dans le pays d'accueil, et d'autre part, perfectionner la langue maternelle pour assurer le maintien et l'amélioration de la culture d'origine car elle constitue un instrument éducatif et culturel.

Passons maintenant en revue le cas de la France, de la Belgique, de la Suède, des États-Unis, du Canada et du Québec en tentant de voir comment on y assure les droits linguistiques des immigrants dans le domaine de l'enseignement.

La France

La reconnaissance des stipulations de la Directive du Conseil des Communautés européennes a obligé notamment les autorités françaises à prendre différentes dispositions. Celles-ci visent à mettre en valeur la langue et la culture d'origine des enfants des travailleurs migrants et à faciliter leur insertion dans le pays d'accueil.

Une première série de dispositions s'applique aux écoles primaires. Elles peuvent être comprises à l'aide d'un exemple. Il s'agit d'un accord signé entre les gouvernements algérien et français. Dans une note de service datée du 8 avril 1982, il est précisé que:

> Le maintien des enfants algériens vivant en France dans la connaissance de leur culture constitue un facteur essentiel d'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie, ainsi qu'un important moyen de faciliter leur éventuelle réinsertion dans leur société d'origine[16].

Des cours de langue et de civilisation de leur pays d'origine sont intégrés aux activités scolaires des enfants algériens vivant en France. Sur cet enseignement intégré à l'horaire officiel peut se greffer un enseignement complémentaire lorsque le nombre d'Algériens inscrits dans les écoles françaises le justifie et le permet[17].

D'autres dispositions prises à l'égard des enfants de travailleurs migrants concernent les collèges et les lycées. Les enfants étrangers arrivant en France et âgés de 12 à 16 ans rencontrent certaines difficultés d'insertion dans les collèges français. C'est pourquoi, «partout où ce sera

16. A. EVRARD, *op. cit., supra*, note 4, p. 40.
17. *Id.*, p. 41.

possible, pour les enfants dont la langue nationale peut être enseignée en sixième comme première langue étrangère[18], on pourra envisager l'ouverture d'un enseignement de cette langue[19]». Parallèlement à l'étude de cette langue nationale, on préconise la diversification de l'étude des langues vivantes. Toutefois, si la langue nationale ne se retrouve pas parmi les langues susceptibles d'être choisies au titre de première langue étrangère dans les collèges, des cours de langues et de civilisation nationale pourront être donnés en dehors des heures de classe. C'est le cas des enfants originaires de Yougoslavie, de Turquie et de Grèce [...][20].

Un autre exemple peut illustrer cette volonté de préserver la langue et la culture d'origine des enfants migrants. En effet, chaque année une circulaire ministérielle rappelle aux enseignants les dates des fêtes musulmanes, israélites et arméniennes. Cela a pour but d'autoriser l'absence des enfants musulmans, israélites ou arméniens qui désirent célébrer ces fêtes. Cette autorisation s'adresse aussi aux membres du personnel, pourvu que le fonctionnement normal du service soit assuré.

L'enseignement bi ou interculturel constitue une autre façon de mettre en valeur la culture d'origine de l'enfant en la plaçant sur un même pied que la culture nationale. Par le biais d'activités d'éveil interculturelles, l'enfant étranger préserve son identité tout en s'intégrant à la société qui l'accueille[21]. Ce type d'enseignement peut réussir à certaines conditions, comme le fait de disposer d'un matériel didactique suffisant. Notons enfin que certaines initiatives de moindre envergure ont aussi vu le jour un peu partout en France.

La Belgique

En Belgique, on a aussi été amené à organiser des cours de langue et de culture du pays d'origine. Toutefois deux problèmes majeurs se posent. L'un concerne la difficulté de constituer des classes homogènes. L'autre tient aux implications découlant du choix des maîtres pour ce type d'enseignement. En effet, l'article 6 de la Constitution belge stipule que «les Belges sont égaux devant la loi; seuls ils sont admissibles aux emplois civils». En d'autres termes, ce texte interdit l'engagement de professeurs étrangers. Toutefois, il y a eu des dérogations ponctuelles à cet article qu'il faut d'ailleurs lire à la lumière des arrêts de la Cour de justice

18. Il s'agit de l'allemand, de l'anglais, de l'arabe littéraire, du chinois, de l'espagnol, de l'hébreu moderne, de l'italien, du néerlandais, du polonais, du portugais et du russe.
19. A. EVRARD, *op. cit., supra*, note 4, p. 42.
20. *Id.*, p. 46.
21. *Id.*, pp. 100-103.

des Communautés européennes[22]. Quant aux cours de langue et de culture d'origine, ce sont, dans la plupart des cas, des maîtres désignés et payés par leur pays d'origine et non par le ministère de l'Éducation nationale qui assurent cet enseignement[23]. Nous pouvons noter à propos des différentes expériences de cet enseignement de langue et de culture d'origine qu'un effort a été tenté afin de donner ces cours dans le cadre d'un horaire scolaire normal.

Par ailleurs, un enseignement biculturel (cf. France) permet à l'enfant de mieux capter le message de l'enseignement, de préserver son identité et aussi de développer son intelligence fonctionnelle et ses aptitudes mentales[24]. Mais une difficulté est survenue en raison de l'article 4 de la loi du 30 juillet 1963 sur le régime linguistique de l'enseignement. Le libellé mentionne :

> La langue de l'enseignement est le néerlandais dans la région de langue néerlandaise, le français dans la région de langue française et l'allemand dans la région de langue allemande [...]
>
> Dans l'arrondissement de Bruxelles-Capitale, la langue de l'enseignement est le français ou le néerlandais selon le choix du chef de famille lorsque celui-ci réside dans cet arrondissement.

Néanmoins, des expériences biculturelles ont été mises sur pied[25]. Des dérogations ont été apportées aux textes relatifs aux programmes et aux normes. Il en est de même au sujet des enseignants étrangers. De ces derniers, plusieurs ont été intégrés à l'équipe enseignante, à la suite d'une dérogation de nationalité. Soulignons enfin que les rapports d'évaluation de ces diverses expériences belges donnent sur bien des plans des résultats positifs.

La Suède

Pendant l'été 1976, le Parlement de Suède a approuvé une série de réformes qui s'appliquent notamment à l'éducation des immigrants. L'augmentation considérable de leur nombre à la fin des années 60 a nécessité une restructuration du système scolaire suédois. Les trois modèles exposés ci-dessous ont été mis en application afin de faciliter l'intégration des enfants migrants dans ce pays d'accueil.

Le premier modèle consiste à mettre un ou quelques enfants étrangers dans une classe d'enfants suédois qui reçoivent un enseignement par un

---

22. Voir F. DELPÉRÉE, «La participation des citoyens: des perspectives belges et européennes?», Colloque sur la participation civique des citoyens [...], Bruxelles, 1983, 19 p. (texte polycopié).
23. A. EVRARD, *op. cit., supra*, note 4, p. 127.
24. *Id.*, p. 130.
25. *Id.*, p. 129.

professeur qui parle suédois et qui utilise du matériel didactique du pays. Cet enseignement peut être précédé d'une courte ou d'une longue période de préparation pour les enfants étrangers, durant laquelle le suédois est la seconde langue d'enseignement. Des moniteurs étrangers soutiennent ensuite l'enseignement commun et donnent quelques heures de cours dans la langue maternelle de l'enfant. En août 1980, la Suède comptait 117 classes préparatoires de ce modèle. Ce dernier demeure actuellement le moins répandu dans ce pays[26] mais le plus favorisé par l'État suédois.

Le second modèle se caractérise par la présence dans une même classe de deux professeurs et de deux groupes distincts d'enfants ; un professeur est suédois, l'autre est de même nationalité que le groupe d'enfants migrants. C'est ce que les autorités suédoises ont appelé des classes dites de coopération. En principe, les enfants reçoivent un enseignement à mi-temps dans leur langue maternelle et à mi-temps en suédois. Toutefois, dans la pratique on a tendance à mettre un peu plus l'accent sur l'enseignement de la langue suédoise que sur celui de la langue maternelle[27]. Cette tendance à favoriser davantage l'apprentissage du suédois se comprend assez bien si on se replace dans un contexte plus global. En effet, le but est de rendre l'enfant migrant capable de participer à l'enseignement exclusivement en suédois au plus tard à sa quatrième année d'école primaire. En août 1980, on retrouvait 183 classes de ce type d'enseignement en Suède[28].

Un dernier modèle a été mis en place. L'enseignement est donné principalement dans la langue maternelle de l'enfant migrant et le suédois est considéré comme langue seconde. Cela peut durer jusqu'à la fin de la troisième année du primaire, mais il semble préférable que cela se prolonge jusqu'à la fin de la sixième année, étant entendu que l'on augmente graduellement le nombre de leçons de suédois. Les organisations d'immigrants veulent l'application de ce modèle, car celui-ci a tendance à faciliter plus que les deux autres le bilinguisme et l'intégration de l'enfant migrant. En 1980, 492 classes suivaient ce modèle[29].

Ces dernières années, on s'est intéressé un peu plus particulièrement aux jeunes immigrants qui achèvent leurs études secondaires. À ce stade de leurs études, plusieurs de ces jeunes échouent et rencontrent des difficultés sur le marché du travail. Pour 75% de Suédois qui terminent avec succès leurs études secondaires, on compte seulement 50% de jeunes

26. T. SKUTNABB-KANGAS, *op. cit., supra*, note 1, pp. 98-99.
27. *Id.*, p. 99.
28. T. SKUTNABB-KANGAS, *op. cit., supra*, note 1, p. 99.
29. *Id.*, p. 100.

immigrants qui se retrouvent dans ce cas[30]. Afin de modifier cette situation, on a introduit des cours supplémentaires et des cours d'été adaptés à ces jeunes immigrants. Le développement de l'enseignement de la langue maternelle pour les adultes immigrants a aussi fait l'objet d'une attention particulière.

Cet enseignement post-scolaire pour les jeunes et les adultes immigrants requiert de nombreux professeurs. C'est pourquoi le gouvernement suédois a conclu des ententes avec certains pays afin qu'ils fournissent une aide et contribuent à améliorer la formation des maîtres. Il y a coopération avec la Finlande, la Yougoslavie, la Grèce et la Turquie[31].

Les États-Unis

Aux États-Unis, les enfants immigrants peuvent bénéficier d'un enseignement bilingue. Ce type de programme a pris forme à partir de ce que l'on a appelé l'affaire *Lau c. Nichols* (1974). La Cour suprême des États-Unis a ensuite prononcé divers jugements concernant l'enseignement donné aux minorités chinoises, portoricaines, espagnoles etc. Aspira[32] et le P.R.L.D.E.F.[33] ont dénoncé en justice plusieurs cas de discrimination linguistique. Santiago Santiago[34] expose en détail l'historique de ces procès qui ont obtenu gain de cause et amené les autorités fédérales à codifier certains principes généraux. Désormais, tout district scolaire à l'intérieur duquel habite un minimum de vingt élèves appartenant à un même groupe minoritaire est obligé d'organiser un enseignement parallèle à leur intention[35]. Ces principes ont conduit à la création de programmes d'enseignement bilingue financés par Washington, les États ou les collectivités locales.

Pour évaluer ce programme d'enseignement, nous aurons recours aux modèles théoriques élaborés par R. Kjolseth. Cet auteur a en effet réduit, à bon escient, la présentation des efforts entrepris aux États-Unis à deux types ou modèles extrêmes. Il y a, d'un côté, le modèle assimilateur, qui se caractérise par un abandon rapide de la langue minoritaire, malgré le fait qu'elle soit enseignée, et, de l'autre, le modèle pluraliste,

30. M. BOYE-MOLLER, *op. cit., supra*, note 2, p. 6.
31. *Id.*, p. 7.
32. Organisation défendant l'**aspiration** portoricaine.
33. *Puerto Rican Legel Defense and Education Fund.*
34. I. SANTIAGO SANTIAGO, *A Community's Struggle for Equal Educational Opportunities: Aspira v. Bd of Ed.*, Princeton, Office for Minority Education, Educational Testing service, 1978, 127 p.
35. G.R. TUCKER et C. GRAY, «Une réalité américaine mal connue : l'enseignement bilingue», *Langue et Société*, n° 2, été 1980, p. 5.

dont l'effet est nettement positif en ce qui concerne le maintien et le développement de la langue des migrants ou des immigrants. Nous constatons qu'«une enquête réalisée par Kjolseth au ministère américain de l'Éducation, à partir des rapports annuels des programmes bilingues, démontre clairement que 80% de ces programmes répondent au modèle assimilateur[36]».

Le Canada

Dans l'article 22 de la Constitution canadienne adoptée par le Parlement du Canada en décembre 1981, les droits linguistiques des minorités sont préservés. En effet,

> Les articles 16 à 20[37] n'ont pas pour effet de porter atteinte aux droits et privilèges, antérieurs ou postérieurs à l'entrée en vigueur de la présente Charte, et découlant de la loi ou de la coutume, des langues autres que le français ou l'anglais.

Par ailleurs, la Charte fédérale des droits et des libertés incorporée à la Constitution reconnaît à tout Canadien l'accès à un enseignement dans l'une ou l'autre des deux langues officielles du Canada. Précisons qu'«un jugement qui fera époque vient de confirmer que cette disposition s'applique au Québec nonobstant un article de la loi 101[38]».

Rien n'empêche cependant que les premières années de scolarité d'un enfant puissent se dérouler dans sa langue maternelle si elle est autre que le français ou l'anglais. L'apprentissage par la suite de l'une ou l'autre de ces deux langues officielles en sera facilité[39].

Un exemple peut illustrer cette volonté de respecter l'héritage multiculturel canadien, étant entendu que la langue ancestrale d'une minorité y est incluse.

> Un organisme donateur accordait récemment une subvention de 500 000 $ au Centre d'études et de recherches nordiques de l'Université McGill. Cette somme sera consacrée à l'élaboration et à l'enseignement des méthodes pédagogiques à l'intention des professeurs de langue inuit de l'est de l'Arctique. Les jeunes autochtones pourront donc poursuivre

---

36. A. VERDOODT, *Les problèmes linguistiques des travailleurs migrants adultes et les problèmes sociolinguistiques des enfants des travailleurs migrants socialisés dans le pays d'accueil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973, p. 19.

37. Ces articles précisent certaines dispositions ayant trait à l'usage de l'une ou l'autre des deux langues officielles au Canada, le français et l'anglais.

38. M. YALDEN, «Un survol de la réforme linguistique», *Langue et Société*, n° 10, été 1983, pp. 8-9.

39. R. FARQUHAR, «Vent arrière, vent debout ou vent de côté?», *Langue et Société*, n° 10, été 1983, p. 33. Voir aussi D. DAWSON, «Ethnic Bilingual/Bicultural Programs in Canadian Public Schools», *Canadian Modern Language Review*, vol. 38, n° 4, 1982, pp. 648-657.

> leurs études dans leur langue maternelle et apprendre l'une ou l'autre des langues officielles[40].

Les nombreuses familles de langues amérindiennes ainsi que toutes les variantes de l'inuktitut font en effet problème. Faut-il promouvoir ces langues comme outils indispensables à la préservation de leurs cultures? M. Edward Schreyer, gouverneur général du Canada, répond à cette question en disant qu'

> il faut au moins donner les mêmes encouragements qu'aux divers groupes ethniques de notre mosaïque culturelle pour que les autochtones puissent conserver leur langue ancestrale, non comme langue officielle, mais comme fondement même de leur patrimoine[41].

Il ajoute ensuite que dans le domaine de l'enseignement, il faut surtout défendre le droit des groupes minoritaires à étudier dans leur langue maternelle[42].

Le Québec

Au Québec, nous notons qu'aucun article de la loi 101 ne fait mention des droits linguistiques des immigrants. Toutefois, deux études spécifiques pourraient nous renseigner au sujet de ces droits, plus précisément dans le domaine de l'enseignement. Une première étude expose une pédagogie mise au point pour enfants immigrés[43]. Une autre, commanditée par le ministère de l'Éducation[44], aborde les classes d'accueil pour enfants d'immigrants au Québec. Comme nous n'avons pas eu accès à cette documentation en temps voulu, nous invitons nos lecteurs à se référer directement à ces recherches.

2.4. Droit d'association au-delà des frontières du pays d'accueil

Citons ici quelques passages du rapport final du Cycle d'études consacré aux sociétés multinationales[45], où les intervenants ont pris clairement position à ce sujet.

> Certains orateurs ont souligné que le droit d'association doit, sauf en cas d'urgence, s'étendre au-delà des frontières nationales; lorsque les grou-

40. R. FARQUHAR, *op. cit.*, p. 36.
41. R. FARQUHAR, *op. cit.*, *supra*, note 39, p. 40.
42. *Ibid.*
43. G. LATIF et B. TANGUAY, «Les Québécois mettent au point une pédagogie pour enfants immigrés», *Migrants-Formation*, n° 19, 1976, tout le numéro.
44. QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Les classes d'accueil pour enfants d'immigrants au Québec*, Montréal, 1977.
45. Cycle d'études consacré aux sociétés multinationales, Ljubljana, 1965, New York, Nations unies, Doc. ST/TAO/HR/23, pp. 21-25.

pes ethniques, religieux, linguistiques ou nationaux ont leurs pendants dans d'autres pays, ce droit doit leur être reconnu en vue de sauvegarder leur identité spéciale et de leur permettre de conserver des liens aussi bien officieux qu'officiels avec ces derniers. Dans certains cas, selon ces orateurs, la notion d'une telle association est difficile à saisir pour ceux qui ne sont pas directement touchés, mais il n'en reste pas moins qu'une continuité de contacts avec les pays d'origine du groupe ou son centre culturel ou religieux est en fait le seul moyen d'assurer sa survie culturelle, religieuse ou linguistique.

La question s'est posée de savoir si l'association au-delà des frontières nationales, quelle que soit la manière dont on interprète cette notion, doit être de nature strictement non politique. Il semblait être généralement admis qu'il faut répondre à cette question par l'affirmative.

Les associations politiques internationales autres que celles qui se situent au niveau gouvernemental comportent, de l'avis de nombreux participants, des dangers d'action subversive, de terrorisme, de violence et de tentative d'atteinte à la sécurité, à la souveraineté ou à la structure sociale de l'État. La plupart des gouvernements craignent instinctivement des associations ethniques qui outrepassent le domaine culturel et commencent à se mêler à l'activité politique. D'autre part, on ne peut raisonnablement demander à aucun pays de permettre à un groupe de ses ressortissants de se livrer à l'étranger à une activité politique incompatible avec sa propre politique, ou de tolérer, à l'intérieur de ses frontières, un groupe d'étrangers qui cherchent à envenimer ses relations internationales par des actes dirigés contre un autre État. Aucun abus du droit d'association tendant à un changement de frontière ou à une ingérence dans les affaires internes d'un pays ne peut donc être toléré. Certains orateurs ont rappelé à cet égard le subterfuge employé, il n'y a pas si longtemps, par des conspirations internationales qui s'étaient d'abord assuré des points d'appui dans plusieurs pays sous le masque d'associations culturelles.

Les membres naturalisés des groupes linguistiques minoritaires peuvent évidemment participer à la fois à l'élaboration d'une volonté politique commune à l'État tout entier ainsi qu'à l'élaboration de la politique extérieure.

Cette extension des pouvoirs internes des collectivités minoritaires sur la scène internationale n'est pas facile à mettre en application. Mentionnons à ce sujet que:

> la poursuite d'objectifs externes non politiques est, en général, de nature à rapprocher les groupes linguistiques d'un même État, puisqu'ils incitent ces groupes à se consulter, à se concerter et à se partager judicieusement leurs relations extérieures pour le plus grand bénéfice de l'ensemble du pays[46].

---

46. A. VERDOODT, *La protection des droits de l'homme dans les États plurilingues*, Bruxelles, Éditions Labor, 1973, p. 143.

CHAPITRE III

Jugement de valeur

3.1. Les droits linguistiques de non-ingérence

Rappelons la définition des droits linguistiques de non-ingérence déjà mentionnée dans le paragraphe 1.3:

> Ces droits se limitent à tolérer l'usage de la langue des immigrants dans les secteurs où l'initiative de l'autorité est, en général, remplacée par celle de l'individu: lancement de journaux, de clubs, d'associations, etc.

Considérant les idéaux religieux et philosophiques développés plus haut, nous jugeons avec H. Kloss que leur respect correspond à un droit de l'homme élémentaire, valable pour les migrants naturalisés ou étrangers. (Voir leur portée au paragraphe 2.2, p. 41).

3.2. Les droits linguistiques de promotion

Rappelons que les droits linguistiques de promotion se réalisent quand les autorités font usage de la langue des migrants ou des immigrants naturalisés ou non.

Avant de porter notre jugement de valeur, nous voudrions répondre à la question: Pourquoi les migrants ou immigrants naturalisés ou non (dans la suite nous employerons le terme **migrant** pour les désigner tous) ne jouissent-ils que rarement de droits linguistiques de promotion?

Nous tenterons de répondre à cette question en considérant qu'un groupe de migrants ne constitue qu'un cas d'un phénomène plus général: celui d'une minorité peu ou pas protégée.

Si nous simplifions quelque peu la confrontation, il nous sera permis de considérer d'une part les minoritaires et d'autre part les majoritaires comme deux groupes uniques. L'élément dominant peut, en effet, être constitué d'une coalition de groupes (par exemple les germanophones, les francophones et les italophones en Suisse) et l'élément dominé peut être une pluralité (par exemple les divers groupes de migrants en Suisse).

Notre première approche théorique sera tirée de l'oeuvre du sociologue R. Schermerhorn[1].

Selon cet auteur, avant d'approfondir les relations mutuelles qui existent entre deux groupes en contact, il faut d'abord accorder son attention à la phase antérieure au contact. Ici l'on tiendra compte des systèmes de valeur différents et aussi de la distance linguistique entre le parler de cha-

1. Voir notamment «Toward a General Theory of Minority Groups», *Phylon*, vol. XXV, n° 3, 1964, pp. 238-246.

que groupe. Le degré de difficulté et de contrainte du nouvel arrivant sera évidemment en corrélation directe avec le caractère plus ou moins disparate des deux systèmes. Quand la phase de contact se réalise, on peut la conceptualiser en une variable indépendante, une variable intermédiaire et une variable dépendante.

La variable indépendante consiste essentiellement dans la configuration des relations de pouvoir entre les deux groupes. Or, ainsi que l'observation nous l'apprend, les migrants ne peuvent généralement pas grand-chose sur le plan politique.

Dans l'interaction qui résulte du contact, au moment où le groupe majoritaire établit son ascendance sur l'autre, ces relations de pouvoir sont perçues dans les deux groupes en termes de légitimité et d'illégitimité. Ces perceptions se cristallisent alors en une série d'orientations, de concepts et d'arguments. C'est sur ces arguments, qui forment l'épine dorsale de la variable intermédiaire, que nous nous étendrons maintenant. Nous le ferons en nous inspirant de H. Kloss[2]. Ce dernier réduit à quatre les arguments les plus souvent avancés pour refuser des droits linguistiques de promotion: l'argument du pacte tacite, l'argument de l'échange (*the give-and-take argument*), l'argument de l'unité nationale et l'argument anti-ghetto. Dans notre effort pour réfuter ces arguments, nous suivrons d'assez près le raisonnement de H. Kloss.

3.2.1. L'argument du pacte tacite

On entend fréquement ceci: en raison de leur demande d'admission dans un nouveau pays, les migrants concluent un accord tacite qui implique qu'en retour de l'autorisation de vivre dans un autre pays, ils soient prêts à s'adapter à leur nouvel entourage, tant au niveau culturel qu'au niveau linguistique.

Un tel argument n'est toutefois pas en accord avec ce qui s'est passé réellement. Au cours du XIX[e] siècle ainsi qu'au début du XX[e], des pays tels que l'Argentine, le Brésil, le Canada et les États-Unis ont donné aux nouveaux arrivants de nombreuses facilités pour fonder des écoles de leur langue ou des écoles bilingues; ce n'est que tardivement (vers 1916) que certaines mesures restrictives furent prises. Nous pouvons même signaler des cas où des minorités fuirent en vue d'échapper à la persécution linguistique et exprimèrent l'espoir qu'en dehors de leur pays natal les chances de survie de leur langue pourraient être meilleures. De fait, il y a eu des périodes où certaines langues minoritaires étaient plus vigoureuses, et mieux cultivées en dehors de leur territoire originel qu'en dedans. Ce fut

2. H. KLOSS, «Language Rights and Immigrant Groups», *International Migration Review*, vol. 5, n° 2, 1971, pp. 250-268.

le cas pour l'albanais, le lithuanien, l'ukrainien, le yiddish et la variété syrienne de l'arabe. De nos jours, les Ukrainiens d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord affirment que la langue qu'ils enseignent à leurs enfants est plus pure que celle des écoles de la République socialiste soviétique d'Ukraine.

Il faut ajouter que, dans le cas de migrants, l'absence de pacte tacite est encore plus probable. Beaucoup, en effet, désirent retourner tôt ou tard dans leur pays d'origine avec leurs enfants et entendent par conséquent conserver les traditions qui leur sont propres, notamment leur langue.

3.2.2. L'argument de l'échange

L'argument de l'échange peut s'exprimer ainsi: les migrants deviennent en général plus riches que dans leur contrée d'origine et, en contrepartie, il leur faudrait s'adapter de grand coeur et sans la moindre réserve à leur pays d'accueil.

Une enquête s'imposerait en vue de réfuter cet argument jusque dans les détails. Il y a, en effet, des cas où l'on voit des migrants améliorer grandement leur situation financière sans apporter une contribution très originale à la vie économique de leur pays d'accueil. Mais même alors, ils élargissent le marché de la consommation et surtout apportent la force de leurs bras qui est indispensable dans une économie en expansion. D'ailleurs leur contribution se transforme en général avec le temps et leurs enfants s'engagent parfois dans des professions intellectuelles.

Mais quel que soit leur type de contribution, les migrants ne sont généralement pas conscients du fait qu'ils auraient à abandonner leur langue et leurs traditions en échange de leur accès à un emploi dans leur pays d'accueil. Souvent, d'ailleurs, ils sont attirés ou dirigés d'office vers des endroits où résident des compatriotes. Ils peuvent ainsi légitimement nourrir l'espoir de conserver et de transmettre leur héritage culturel.

3.2.3. L'argument de l'unité nationale

L'argument de l'unité nationale peut se résumer comme suit: il importe de ne pas soutenir les migrants qui tentent de conserver et de perpétuer leur langue, car cet effort de transmission peut rapidement se transformer en une force politique séparatiste.

Cet argument nous paraît purement théorique. Au contraire, l'expert libanais Charles Ammoun[3] a clairement démontré que:

3. C. AMMOUN, *Étude de la discrimination dans l'éducation*, New York, Nations unies, 1957, p. 114.

> [...] dans les pays où les habitants écrivent et parlent des langues différentes, il est fort possible d'intégrer ces groupes variés dans la communauté nationale, sans pour autant mettre en danger leur héritage culturel.

Nous ajouterions volontiers que tel semble bien être le cas des migrants et des immigrants au Liban. Si les réfugiés palestiniens posent pour le moment un problème, il importe de souligner qu'il s'agit d'une exception. En règle générale, les migrants ne sont pas assez nombreux et fort peu dépassent en nombre, sur le plan local, les citoyens du pays. En conséquence, la sécession ne constitue même pas une possibilité théorique. D'ailleurs, la société industrielle moderne a tendance à briser toutes les barrières derrières lesquelles un groupe de migrants pourrait s'isoler. Au contraire, les communautés de migrants manifestent souvent l'invincible tendance à s'assimiler linguistiquement à leurs nouveaux voisins. C'est ainsi que les ouvriers hispanophones qui viennent travailler en Catalogne passent très souvent à la langue catalane[4]. Et tous les pays d'origine qui tentent d'aider leurs migrants à l'étranger sont d'accord pour constater qu'il s'agit d'une bataille culturelle souvent perdue d'avance.

3.2.4. L'argument anti-ghetto

L'argument anti-ghetto consiste à soutenir que la transmission de la langue des grands-parents à leurs petits-enfants contribue, dans le cas des migrants, à enfermer ces enfants dans un ghetto stérile, où ils sont coupés à la fois de la vie du pays d'accueil et du développement culturel de leur pays d'origine avec lequel il leur est impossible de conserver des contacts valables. Même sur le plan professionnel, cette transmission de la langue maternelle handicaperait leur maîtrise de la langue de leur nouveau pays, au moins au niveau de l'accent qui aurait tendance à rester toujours étranger.

En vue de répondre à cet argument, il nous faudra employer ici un raisonnement de nature sociolinguistique.

Nous nous servirons, en effet, de la distinction élaborée par J. Fishman[5] entre, d'une part, le bilinguisme qui est essentiellement une caractéristique de la conduite linguistique d'un individu et, d'autre part, la diglossie qui correspond à une organisation stable de l'emploi de deux langues au niveau de toute une société. En d'autres termes, la diglossie est un consensus social consistant à préférer l'emploi de la langue *A* dans cer-

---

4. Voir J. SOSTRES, «L'assimilation des immigrés en Catalogne», Genève, Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, 1963 (thèse n° 183), 280 p.
5. J. FISHMAN, «Bilingualism With and Without Diglossia, Diglossia With and Without Bilingualism», *Journal of Social Issues*, vol. 23, n° 2, 1967, pp. 28-38.

tains domaines (par exemple privés) et l'emploi de la langue *B* dans d'autres domaines (par exemple publics). La diglossie et le bilinguisme ne vont pas nécessairement de pair. Il y a des sociétés diglossiques (par exemple Haïti, Porto Rico) où il y a peu de bilingues ; il y a des sociétés où il y a beaucoup de bilingues (par exemple les régions germanophones de la Belgique), mais où il n'y a pas de consensus très précis quant à l'emploi d'une langue plutôt que l'autre dans certains domaines. Cette dernière éventualité (bilinguisme sans diglossie) se rencontre souvent dans les familles disloquées d'immigrés récents aux États-Unis.

Si nous appliquons la distinction bilinguisme-diglossie aux travailleurs migrants en Europe, nous pouvons rencontrer trois relations possibles entre le bilinguisme et la diglossie. La relation la plus répandue, surtout chez les enfants, est semblable à celle des immigrés récents aux États-Unis, c'est-à-dire le bilinguisme sans diglossie. En effet, en raison du changement social rapide, qui est le compagnon inévitable de la migration, l'ancienne et la nouvelle langue ont tendance à perdre leurs fonctions respectives et séparées. Les enfants des migrants deviennent d'ailleurs bilingues très jeunes. Les institutions officielles poussent à rendre ces enfants de plus en plus unilingues, mais dans un idiome qui ne correspond plus à celui de leur foyer. En fin de compte, la langue de l'école, du milieu du travail et de l'administration officielle finit par remplacer presque totalement la langue maternelle. En même temps le répertoire linguistique perd ses compartiments initiaux, puisque les différences entre les rôles et la complémentarité des valeurs connaissent une décroissance marquée. Les deux langues, initialement bien tenues à part, commencent à s'influencer au niveau phonétique, lexical, sémantique et même grammatical. Au lieu de deux langues soigneusement séparées et surveillées, chacune de son côté, par des professeurs, des prédicateurs et des écrivains, on voit apparaître des variétés linguistiques intermédiaires et divers degrés d'interférence. En conséquence, la langue maternelle des enfants des migrants est ridiculisée parce qu'étant corrompue, bien qu'en même temps on ne songe pas du tout à la soutenir ou à la favoriser.

Le résultat de cette situation bilingue sans diglossie se manifeste par une très grande instabilité. Bientôt la langue associée aux forces sociales dominantes écrase l'autre.

Il se peut aussi qu'une sorte de pidgin s'impose, si les travailleurs migrants sont fort disloqués et que leurs enfants sont privés de tout accès à un certain enseignement de leur langue maternelle.

La seconde relation possible est la diglossie sans bilinguisme. Cela arrive quand l'accès des migrants à la langue de leur pays d'accueil est très restreint. Il ne faut généralement pas en chercher la cause chez les gouvernements du pays d'accueil, mais plutôt dans les quartiers homogènes

habités par les migrants. Ces derniers sont à la fois trop nombreux et pas assez en contact avec les habitants nés dans leur pays d'accueil, au point qu'il leur est impossible de faire de sérieux progrès dans leur nouvelle langue. Cette dernière n'est employée que dans certaines circonstances assez rares. Leur langue maternelle n'est pas entretenue davantage. En conséquence, ils peuvent devenir fonctionnellement illettrés dans les deux langues.

La troisième relation possible et selon nous la seule raisonnable, c'est le bilinguisme avec la diglossie. Ainsi que nous le verrons plus loin, cette diglossie peut correspondre à l'usage stable de plus de deux langues ou dialectes. Cela peut se réaliser quand la communauté des migrants parvient, d'une part, à utiliser son ancienne et sa nouvelle langue à des fins et dans des domaines nettement distincts et, d'autre part, à obtenir un accès facile à l'enseignement dans les deux langues. Dans une telle communauté, les enfants nés à l'étranger peuvent commencer à apprendre leur langue maternelle à la maison et à l'école élémentaire et peuvent se perfectionner dans leur langue maternelle et s'initier sérieusement à la langue du pays d'accueil dans l'enseignement secondaire et lors de leurs contacts avec l'administration officielle et le monde du travail. Les problèmes posés par un retour éventuel dans leur pays d'origine sont réduits au minimum.

Cette situation n'est pas purement imaginaire. Elle a connu une réalisation remarquable, au moment où la France, de 1924 à 1940, voulait attirer de plus en plus de travailleurs migrants polonais. Le gouvernement français permit aux Polonais, soit de créer des écoles élémentaires bilingues (on n'en comptait pas moins de 584 en 1929), soit d'obtenir, dans les écoles françaises, des leçons de polonais. Nous nous permettons de souligner combien la France a dû faire d'efforts pour adopter une telle solution. En effet, les droits linguistiques qu'elle concédait aux travailleurs migrants étaient généralement refusés aux minorités linguistiques autochtones (Catalans, Occitans, Bretons, Basques, Flamands, etc.). Une autre réalisation, plus limitée il est vrai, d'une possibilité d'instruction dans sa langue maternelle, est liée à l'application de l'encyclique *Exsul Familia* de 1952. En vertu de ce document, les migrants ont le droit de choisir entre des services et un enseignement religieux dans leur langue maternelle ou dans la langue du pays d'accueil. L'observation nous a appris que les aumôniers délégués à cet effet constituent souvent l'épine dorsale des efforts pour promouvoir un enseignement profane de la langue maternelle des migrants. Mais revenons plutôt à l'attitude discutable du gouvernement français, qui reconnaissait des droits linguistiques aux travailleurs migrants tout en déniant ces droits à ses propres citoyens. Cette attitude peut constituer le point de départ d'une réflexion qui nous

amènera à formuler une série d'arguments en faveur des droits linguistiques des migrants.

En voici quatre:

1. l'assurance que les migrants se sentiront plus chez eux dans leur pays d'accueil et y viendront ou y reviendront donc plus volontiers;
2. la conjuration du danger pour les groupes de migrants de perdre, avec leur langue, un certain nombre de qualités spécifiques qui sont à la base de leur invitation par le pays d'accueil;
3. l'enrichissement culturel de l'État d'accueil dû à la présence de personnes attachées à des langues et à des traditions différentes;
4. et surtout l'intérêt économique qu'il y a, pour un État, de retenir chez lui une sorte de réservoir de bilingues qui peuvent constituer, maintenant et aussi plus tard, une sorte de pont entre le pays d'accueil et les divers pays d'origine.

C'est ce dernier argument qui paraît avoir frappé le plus les responsables et l'opinion publique des États-Unis. Il est en effet à l'origine du lancement, par le ministère de l'Éducation américain (*Office of Education of the United States*), du *Language Resources Project among American Ethnic Groups*. Relevons-en plusieurs réalisations importantes:

a) la publication en 1966 de l'oeuvre collective éditée par Fishman[6]. Il s'agit d'un inventaire succinct mais substantiel de tous les efforts faits par les migrants (notamment hispanophones) et les immigrants (notamment francophones, germanophones, slavophones, etc.) en vue de maintenir et de transmettre leur langue à leurs enfants;

b) la publication par ce même Fishman, en 1980, de «Non-English Language Resources of the United States (A Preliminary Return Visit)» Washington D.C., International Studies Brand, Department of Education, 1980, h.m.

c) l'adoption par le Congrès, en 1968 d'une loi destinée à soutenir financièrement les programmes bilingues dans l'enseignement. Depuis lors, les présidents, même Reagan, libèrent des fonds considérables à cet effet.

Nous aimerions terminer sur cette note optimiste qui constitue, en un certain sens, un exemple. Il nous faut, néanmoins, encore attirer l'atten-

6. J. FISHMAN (ed), *Language Loyalty in the United States*, The Hague, Mouton, 1966, 478 p. Il existe un rapport polycopié plus complet (en trois volumes) au ministère américain de l'Éducation.

tion sur un certain nombre de problèmes créés par l'application de cette loi.

3.3. Retour à des cas précis

Nous analyserons les programmes bilingues largement financés par les États-Unis à partir de modèles théoriques construits par R. Kjolseth[7]. Cet auteur a en effet réduit, à bon escient, la présentation des efforts entrepris aux États-Unis à deux types ou modèles extrêmes. Il y a, d'un côté, le modèle assimilateur, qui se caractérise par un abandon rapide de la langue minoritaire, malgré le fait qu'elle soit enseignée, et de l'autre côté, le modèle pluraliste, dont l'effet est nettement positif en ce qui concerne le maintien et le développement de la langue des migrants ou des immigrants.

Il importe de retenir que ces modèles sont des constructions théoriques qui représentent les deux extrêmes d'une ligne continue de diverses réalisations de programmes bilingues.

Nous donnerons d'abord les traits principaux du modèle pluraliste. Les programmes bilingues qui y correspondent ont été lancés par un groupe de responsables locaux (*community leaders*) comprenant des autochtones et des migrants. Ces responsables ont cherché ensemble la collaboration d'enseignants et de directeurs d'écoles. Avec ces enseignants et ces directeurs, ils constituent la commission consultative permanente du programme bilingue.

Il est à noter qu'un tel programme constitue un projet qui mobilise l'attention de toute la communauté des migrants et des autochtones. De plus, les administrateurs du programme veillent soigneusement à ne pas perdre le contact avec la communauté, de telle sorte qu'une information réciproque entre l'école et les habitants soit échangée de façon régulière. La communauté locale est donc étroitement associée aux décisions relatives au programme et l'opinion publique est prise au sérieux à tout moment.

Les enseignants qui travaillent dans le cadre du programme bilingue font partie, par leur naissance, de la communauté linguistique des migrants. Ils ont reçu et continuent à recevoir une formation spécialisée qui inclut la langue et la culture de leur pays d'origine, la sociolinguistique, la façon d'enseigner la langue maternelle et la deuxième langue. Ces enseignants habitent et agissent au sein de la communauté des migrants,

7. Il les a présentés notamment au VII[e] Congrès mondial de sociologie sous le titre: «Bilingual Education Programs in the United States: For Assimilation or Pluralism», dans B. SPOLSKY, (ed), *The Language Education of Minority Children*, Rowley, Newbury, 1972, pp. 94-121. Une traduction allemande a paru dans *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, Sonderheft 15, 1971, pp. 251-275.

notamment dans le cadre de la commission consultative du programme bilingue. Leur conduite et leur état d'esprit manifestent un bilinguisme et un biculturalisme stables. Bref, ils constituent pour leurs élèves des modèles de bilinguisme effectif et de biculturalisme vécu.

Les classes qui relèvent du programme bilingue sont fréquentées non seulement par des enfants de migrants, mais aussi par des enfants de la population autochtone. Cette population autochtone envoie, en effet, un certain nombre de ses enfants dans les classes bilingues à la suite d'un choix libre et raisonné. Il est toutefois possible que les premières années de l'école primaire soient séparées et que ce ne soit qu'en 3e ou 4e année que les enfants autochtones et migrants soient mêlés.

Au début de l'enseignement, on peut faire usage du dialecte ou des principaux dialectes des migrants et de la population locale. Il est à noter que c'est le même enseignant qui se sert des divers idiomes. Chaque langue reçoit le même nombre d'heures et le même type de traitement. Au début, il s'agit plutôt de répéter dans un idiome ce qui a déjà été enseigné dans l'autre. Plus tard, c'est une réelle alternance des langues d'enseignement selon les matières qu'on applique, mais en ne mélangeant pas l'usage de deux langues dans une même heure de classe. Il est toutefois permis d'employer les deux langues dans la cour de récréation et pour les leçons d'éducation physique. Certains programmes peuvent en arriver à employer de manière stable l'un des idiomes pour un certain nombre de matières et le deuxième idiome pour d'autres matières, mais en aucun cas on ne se contente d'enseigner seulement des disciplines peu importantes dans un des idiomes.

Si l'on a commencé par les dialectes des migrants et de la population locale, on veille à introduire graduellement les deux langues normalisées correspondantes. Mais on ne relègue jamais complètement les dialectes en dehors de la classe.

On veille surtout à ne pas troubler l'équilibre entre l'enseignement de la langue locale et celui de la langue des migrants. On peut donc constater que tout le programme, qui couvre au minimum neuf années, vise à maintenir l'usage des deux langues et, éventuellement, des dialectes correspondants.

Pendant ce temps, on continue la recherche relative aux attitudes de la population autochtone à l'égard des divers idiomes et de ceux qui s'en servent. On étudie aussi toutes les possibilités de placement ouvertes dans les domaines de l'éducation, de l'industrie, du commerce et de l'administration, grâce au bilinguisme. Les résultats de ces recherches sont communiqués aux enfants d'abord de manière indirecte, et plus tard, de manière directe. On donne un certain nombre de leçons où les parents des

deux groupes linguistiques (les autochtones et les migrants) sont cordialement invités. Le but de ces leçons est double: faire mieux comprendre aux parents le programme bilingue et ses méthodes, mais aussi encourager les adultes à s'intéresser à un programme d'enseignement bilingue qui leur soit propre. Ce programme pour les adultes est conçu et organisé en grande partie comme celui des élèves plus jeunes. Toutefois le matériel didactique est différent. Il y a donc des classes hétérogènes (adultes migrants et adultes autochtones), deux langues d'enseignement, un même nombre d'heures et un même traitement pour chaque langue, une prise en considération des dialectes, de préférence le même enseignant et le même programme que pour les enfants, et, enfin, des informations relatives à l'avenir professionnel des bilingues et aux attitudes de la population locale à l'égard des langues en présence.

Les parents et les enfants des deux groupes linguistiques (les autochtones et les migrants) sont invités régulièrement à des activités culturelles qui se passent en dehors des heures de classe. Nous plaçons ici les efforts en vue d'établir et de maintenir une bibliothèque bilingue où l'on trouve des «comics», des revues, des journaux et des livres adaptés aux différents groupes d'âge et, au besoin, aux différentes classes sociales.

Des conférences et des activités culturelles pour un public plus large et des articles dans les journaux locaux informent la population des programmes bilingues pour les enfants et les adultes, de leur raison d'être, de leur organisation, de leur évaluation et de leur progrès. C'est la commission consultative du programme (ou des programmes) bilingue qui constitue la cheville ouvrière de cet ensemble d'activités qui se passent à l'école, près de l'école et loin de l'école.

Il est aussi important de signaler que les recherches relatives à l'évaluation du programme ne se contentent pas d'approfondir les changements survenus dans les capacités linguistiques des individus et dans les attitudes des groupes linguistiques en présence. Ces recherches visent également à découvrir dans quels domaines ou dans quelles sphères de la vie courante, hors de l'école, on se sert d'une langue plutôt que d'une autre. La qualité et la quantité de ces usages sont mesurées avec précision. En un mot, l'accent est mis sur la sociologie du langage et non seulement sur la psycholinguistique ou la linguistique tout court.

Avant de passer à la description du modèle assimilateur, nous tenons à relever un exemple de programme bilingue qui correspond assez bien au modèle pluraliste. Il s'agit des écoles pour les migrants et immigrants cubains à Miami[8].

---

8. Voir A. GAARDER, «Organization of the Bilingual School», *Journal of Social Issues*, vol. 23, n° 2, 1967, pp. 110-120.

Voici maintenant les caractéristiques principales du modèle assimilateur. Le programme bilingue, dans le cadre de ce modèle, prend sa source dans une initiative des autorités scolaires peu soucieuses de créer une commission consultative recrutée dans la population locale.

L'enseignant type de ce programme assimilateur n'est pas de la même origine ethnique que les migrants et n'est pas actif dans la communauté des migrants. Il vit d'ailleurs dans une zone résidentielle éloignée des quartiers habités par les migrants. Il a été pris dans une classe ordinaire de la même école et a reçu, bien entendu, une formation spéciale axée sur la langue et la culture des migrants. Mais cette formation n'inclut pas d'initiation sérieuse aux problèmes posés par l'usage des dialectes tant chez les autochtones que chez les migrants. L'enseignant a donc appris uniquement la variété normalisée correspondant à ces dialectes et la culture qui s'y rapporte. Il aura tendance, par conséquent, à être un puriste dans le domaine de la langue et à considérer les dialectes comme impropres et incorrects.

Les classes bilingues sont homogènes, en ce sens qu'elles ne sont fréquentées que par des descendants de migrants. Il est tenu pour certain que la population autochtone n'a pas la moindre raison d'y envoyer ses enfants ou, s'il y a une raison objective, que la motivation subjective des parents autochtones n'est pas suffisante. Le programme est conçu de telle façon que l'usage de la langue maternelle serve de transition vers l'usage de la langue du pays d'accueil.

On ne trouve nulle part des informations relatives aux possibilités de travail professionnel ouvert aux bilingues.

Si l'on organise des leçons où les parents sont invités à venir, c'est pour les convaincre de l'excellence du programme ou pour les attirer à un programme parallèle pour les adultes. Si ce dernier programme existe, son but se limite à un cours dit d'alphabétisation.

Les activités culturelles organisées en dehors des heures de classe sont peu populaires. Elles se concentrent sur des manifestations très distantes des préoccupations des migrants et sont liées à la culture officielle soit du pays d'origine, soit du pays d'accueil.

Les tests appliqués pour juger du succès du programme se limitent à mesurer les performances individuelles dans le cadre de l'école. Bref, l'accent est mis sur la psycholinguistique et la linguistique comme telle.

3.4. Notre jugement de valeur

Il peut tenir en une phrase: le pays d'accueil organisera des écoles (ou au moins des programmes) bilingues selon le modèle pluraliste élaboré par Kjolseth.

Nous croyons en effet avoir démontré qu'il n'est pas raisonnable d'abandonner les migrants à eux-mêmes ou au gouvernement de leur pays d'origine.

Les abandonner à eux-mêmes revient à frustrer leurs enfants d'une éducation équilibrée, surtout s'ils retournent dans leur pays, et à frustrer aussi le pays d'accueil d'un réservoir naturel de bilingues fortement motivés, surtout si les enfants restent dans le pays d'accueil. Ne pas cultiver la langue maternelle représente donc, dans tous les cas, une perte sèche. Abandonner entièrement les enfants des migrants aux bons soins de leur pays d'origine n'est pas non plus une bonne solution.

Cela ne signifie pas que le pays d'accueil ne doive pas chercher la collaboration du pays d'origine. Mais, selon le modèle pluraliste de Kjolseth, il est encore beaucoup plus important d'obtenir la collaboration des responsables locaux tant autochtones que migrants sur place, dans le pays d'accueil.

Nous reconnaissons volontiers que nous demandons un changement dans les moeurs et un changement dans la loi des pays d'accueil.

Nous demandons un changement dans les moeurs des parents et des enseignants. Car il y a moyen de reconnaître le bien-fondé d'un programme bilingue pluraliste pour l'éducation des étrangers sans faire le pas décisif : admettre que ce programme puisse aussi avoir une signification pour les enfants autochtones. Ce sera d'autant plus difficile que les migrants parlent souvent des dialectes et viennent s'établir dans des régions industrielles où les travailleurs autochtones s'entretiennent aussi plus volontiers dans le dialecte local. Comme l'école a tendance à être une institution représentative des intérêts et des idéologies (ou préjugés) des groupes dominants, qui sont étroitement liés à la langue normalisée et à la culture officielle, un changement d'esprit assez radical s'impose. Mais partir de la réalité sociologique, et non de ce qu'on voudrait qu'elle soit, demeure toujours la base de toute éducation populaire. Ce n'est qu'en prenant cette réalité en considération qu'on pourra mener les migrants et leurs enfants un pas plus loin.

Nous demandons aussi un changement dans la loi : dans beaucoup de pays, l'enseignement subventionné, officiel ou libre, ne peut se donner que dans la langue nationale ou régionale. Le programme bilingue pluraliste suppose des autorisations spéciales, en attendant qu'il devienne une règle assez générale dans un monde où les migrations seront de plus en plus nombreuses.

3.5. Une réalisation concrète: les Écoles européennes

3.5.1. Esprit

L'esprit qui anime les Écoles européennes est défini dans ce texte inscrit sur le parchemin déjà muré dans la première pierre des écoles de Luxembourg, de Bruxelles, de Mol, de Varese et de Karlsruhe, qui sera également scellé dans les bâtiments scolaires des autres Écoles européennes:

> Cette École rassemblera, depuis le premier âge scolaire jusqu'au seuil des études universitaires, des enfants d'Allemagne, de Belgique, de France, d'Italie, du grand-duché de Luxembourg, des Pays-Bas et d'autres pays intéressés à la construction d'une Europe unie.
>
> Chacun de ces élèves pourra, tout en poursuivant avec des professeurs de son pays, l'étude de sa langue maternelle, de sa littérature et de son histoire nationale, acquérir dès l'enfance la pratique d'autres langues, et bénéficier de l'apport conjugué des diverses cultures qui forment ensemble la civilisation européenne.
>
> Participant aux mêmes jeux, groupés dans des cours communs, garçons et filles des diverses langues et nationalités apprendront à se connaître, à s'estimer, à vivre ensemble.
>
> Élevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils prendront conscience, en grandissant, de leur solidarité. Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'oeuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère.

3.5.2. Statut juridique

Les Écoles européennes sont des institutions d'enseignement officiel dépendant des gouvernements de la Belgique, de l'Allemagne fédérale, du Danemark, de la France, de la Grèce, de l'Irlande, de l'Italie, du grand-duché de Luxembourg, des Pays-Bas et du Royaume-Uni, et qui ont un statut juridique d'établissement public dans chacun de ces pays.

Elles sont régies par un protocole intergouvernemental contenant le «Statut de l'École européenne», signé à Luxembourg le 12 avril 1957 par les représentants des gouvernements de la Belgique, de l'Allemagne fédérale, de la France, de l'Italie, du grand-duché de Luxembourg et des Pays-Bas. Ce Statut a été ratifié par les autorités nationales des pays signataires selon leurs formes constitutionnelles propres. Le Danemark, la Grèce, l'Irlande et le Royaume-Uni ont adhéré à ce Statut.

Une convention annexe contenant le «Règlement du baccalauréat européen» a été signée à Luxembourg le 15 juillet 1957, et ratifiée dans les mêmes conditions par les pays signataires. Un accord relatif à la modifi-

cation de l'annexe au Statut de l'École européenne contenant le Règlement du baccalauréat européen ainsi que le protocole concernant l'application provisoire de cet accord ont été signés par les plénipotentiaires des parties au Statut, à Luxembourg, le 19 juin 1978.

Les deux premiers protocoles, qui constituent la Charte de l'École européenne, s'appliquent en premier lieu à l'École européenne de Luxembourg, créée auprès de la Communauté européenne du charbon et de l'acier.

Un nouveau protocole, signé à Luxembourg le 13 avril 1962, étend l'application des dispositions du Statut et du Règlement aux Écoles européennes créées à Bruxelles (deux écoles), Mol/Geel (Belgique), Varese (Italie), Karlsruhe (R.F.A.), Bergen (Pays-Bas) et Culham (Royaume-Uni) depuis la mise en vigueur des traités instituant la Communauté économique européenne (Marché commun) et la Communauté européenne de l'énergie atomique (Euratom), et à d'autres encore que les gouvernements peuvent décider à l'unanimité d'instituer pour l'éducation et l'enseignement en commun aux enfants du personnel des Communautés européennes.

Un protocole additionnel au protocole du 13 avril 1962, signé à Luxembourg le 15 décembre 1975, étend l'application des dispositions des documents cités ci-dessus à une École européenne qui a été créée à Munich pour l'éducation et l'enseignement en commun aux enfants du personnel de l'Organisation européenne des brevets.

3.5.3. Origine et développement

Les conventions régissant les Écoles européennes consacrent une expérience d'éducation en commun d'enfants de langues et de nationalités différentes, commencée dès octobre 1953 à l'initiative d'un groupe de fonctionnaire de la C.E.C.A. (Communauté européenne du charbon et de l'acier), avec l'appui des institutions de la Communauté et du gouvernement luxembourgeois.

L'enseignement maternel et primaire, ainsi mis sur pied, était dirigé par l'Association des intérêts éducatifs et familiaux des fonctionnaires de la C.E.C.A. Mais lorsqu'il fut décidé d'étendre les études au cycle secondaire, il fallut faire face aux problèmes posés par les programmes d'enseignement, le choix des professeurs, le contrôle des études et leur reconnaissance. Une intervention gouvernementale s'avéra dès lors indispensable.

La collaboration des ministères de l'Éducation nationale et des directions générales des relations culturelles des six pays avec l'association des parents d'élèves, commencée dès juin 1954, est devenue de plus en plus

intense par la suite, et a abouti à ce que les gouvernements reprennent l'École européenne pour leur compte. En signant le protocole du 12 avril 1957, ils ont créé la première école officielle intergouvernementale et enrichi l'Europe d'une nouvelle et très importante convention culturelle.

La première session du baccalauréat européen, qui eut lieu à Luxembourg en juillet 1959, couronnait l'oeuvre entreprise et ouvrait pour la première fois les portes des universités des six pays aux titulaires du diplôme.

Le succès de cette entreprise délicate d'enseignement en commun devait inciter les nouvelles Communautés européennes à demander l'ouverture d'une École européenne à leurs sièges, dès l'entrée en vigueur des traités instituant le Marché commun et l'Euratom.

Accédant à ce désir, les gouvernements des six pays ont décidé la création d'une École européenne à Bruxelles, dès septembre 1958, et aux sièges des centres de recherches nucléaires de l'Euratom, à Mol/Geel et à Varese, dès septembre 1960, à Karlsruhe dès septembre 1962 et à Bergen dès octobre 1963.

La première promotion d'élèves de l'École de Bruxelles a passé l'épreuve du baccalauréat européen en juillet 1964. Les premiers bacheliers sont sortis de l'École de Varese en juillet 1965, de celle de Mol en juillet 1966, de celle de Karlsruhe en 1968 et de celle de Bergen en 1971.

Le protocole concernant la création d'Écoles européennes permet aux gouvernements de créer, par décision unanime, d'autres Écoles là où les besoins des Communautés européennes l'exigeraient.

Entretemps, les Écoles européennes bénéficient déjà de la confiance de plusieurs autres gouvernements. C'est ainsi que, dès 1959, l'Autriche a reconnu le baccalauréat européen. Les universités suisses, de même que certaines universités des U.S.A., accordent aux titulaires du diplôme les mêmes droits qu'aux titulaires de baccalauréats nationaux.

À la suite de l'élargissement des Communautés européennes, les Écoles européennes ont été élargies. Les gouvernements de la République d'Irlande, du Royaume-Uni et du Danemark ont adhéré au Statut de l'École européenne, les deux premiers en 1972, le troisième en 1973. Le gouvernement de la Grèce y a adhéré en 1980.

Une section de langue anglaise fut ouverte dans les Écoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles, en 1972 pour les classes de la maternelle et du primaire, en 1973 pour les premières classes du secondaire. Cette section s'étend chaque année et la 7e année du secondaire fut ouverte en 1977. En outre, une section anglaise de l'école primaire a été ouverte à l'École européenne de Varese en septembre 1975.

Une section danoise a été créée en septembre 1973 dans les Écoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles pour l'école primaire. Les quatre premières classes danoises de l'école secondaire ont été ouvertes en septembre 1974 à l'École européenne de Bruxelles. Cette section a été complétée année par année. En outre, les quatre premières classes danoises du secondaire ont été ouvertes à l'École européenne de Luxembourg, respectivement en 1976, 1977, 1978 et 1979.

Une section grecque a été créée en septembre 1980 dans les Écoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles I pour le cycle maternel et le cycle primaire.

3.5.4. Principes de base de l'enseignement

Selon les termes de l'article 4 du Statut, l'organisation pédagogique de l'École est fondée sur les principes suivants:

1. La formation de base est donnée dans les sept langues officielles des parties contractantes, à savoir le danois, l'allemand, l'anglais, le grec, le français, l'italien et le néerlandais.

   Ce principe assure à l'élève la primauté de la langue maternelle.
2. L'École européenne comporte donc sept sections linguistiques, mais, dans chacune d'elles, l'enseignement est donné sur la base de programmes et d'horaires unifiés.
3. Afin de favoriser l'unité de l'École, le rapprochement et les échanges culturels entre les élèves des différentes sections linguistiques, certains cours sont donnés en commun à des classes de même niveau.

   Ceci se traduit, à l'école primaire, par les *heures européennes* et, à l'école secondaire, par un certain nombre de cours qui sont donnés dans la langue dite «véhiculaire», à savoir l'allemand, l'anglais ou le français.
4. Un effort particulier est fait pour donner aux élèves une connaissance approfondie des langues vivantes.

   Outre la langue de base, appelée «langue I», et la langue étrangère étudiée à l'école primaire, appelée «langue II», tous les élèves apprennent obligatoirement une deuxième langue vivante à partir de la deuxième année d'études secondaires. Cette langue est appelée «langue III». En plus, le milieu même favorise l'étude d'autres langues vivantes.
5. L'enseignement et l'éducation sont donnés dans le respect des consciences et des convictions individuelles.

   L'enseignement de la religion ou de la morale laïque fait partie intégrante des programmes d'études et des horaires.

3.5.5. Durée et structure des études

La constatation que la durée des études primaires et secondaires était au total de 12 ou 13 ans dans les dix pays, a permis aux gouvernements de fixer la durée totale des études à l'École européenne à cinq années pour l'école primaire et sept années pour l'école secondaire. Les enfants sont admis à l'âge de quatre ans à l'école maternelle.

Pour être admis à la première classe de l'école primaire, un enfant doit avoir atteint l'âge de six ans dans l'année civile de la rentrée des classes. Toutefois, sur demande écrite des parents, le directeur peut accorder une dispense d'un mois à condition que l'enfant passe avec succès des tests de maturité organisés par l'école et que le médecin de celle-ci donne un avis favorable.

Les élèves sont donc admis à l'école secondaire en principe à partir de l'âge de 11 ans, avec les mêmes dérogations possibles que ci-dessus, et après avoir accompli avec succès les études primaires de l'École européenne ou munis d'un certificat équivalent délivré par une autre école.

Les sept années d'études à l'école secondaire sont réparties comme suit:

1. Un tronc commun d'observation couvrant les trois premières années.

La première année du secondaire reçoit, à l'exception des redoublants, tous les élèves issus de la 5e année du primaire. La période d'observation doit, sans briser l'élan des plus doués, donner une réelle possibilité de détecter, de réinstruire et de réorienter les «sous-instruits» doués. De nombreuses réunions d'enseignants permettront de coordonner les efforts et d'établir le profil de chaque élève. Une meilleure connaissance des élèves, de leurs aptitudes, de leurs chances réelles de succès dans telle ou telle voie et des raisons précises et souvent diverses de leurs difficultés, voire de leur échec, fournira au conseil de classe siégeant comme conseil d'orientation des éléments d'appréciation plus précis parce que fondés sur plusieurs années d'observation. L'enseignement reste commun jusqu'à la fin de la 2e année. À partir de la 3e année, les élèves ont la possibilité de choisir l'enseignement du latin en option à raison de quatre heures par semaine.

2. Quatre années de spécialisation. L'École européenne offre la possibilité de cinq orientations, parmi lesquelles les élèves font un choix à la fin de la période d'observation:

— la section latin-grec,
— la section latin-langues modernes,

— la section latin-mathématique-sciences,
— la section langues modernes-mathématique-sciences,
— la section sciences économiques et sociales.

La part réservée aux langues vivantes est importante dans toutes les sections.

La réforme des études introduite en première année en 1978-1979 progressera d'année en année. L'ensemble des classes du secondaire sera réformé à partir de septembre 1984.

Dans la structure réformée, l'enseignement se subdivise à partir de la 4e année en deux cycles :

— le cycle de préorientation (4e et 5e années),
— le cycle d'orientation (6e et 7e années).

Chacun de ces cycles comprend un groupe de matières obligatoires appelées matières de base et un groupe d'options.

3.5.6. Programmes harmonisés

Les programmes d'enseignement des sept sections linguistiques sont unifiés et soumis aux mêmes exigences d'étude. Ils sont d'ailleurs sanctionnés par l'examen unique du baccalauréat européen.

L'élaboration de ces programmes a été un des problèmes majeurs lors de la création de l'École européenne.

Pratiquement, et afin de pouvoir obtenir la reconnaissance des diplômes, les programmes visent à satisfaire aux exigences «minimales» de chacun des dix pays. Celles-ci étant différentes d'un pays à l'autre, l'accord a pu se réaliser au cours de négociations entre les représentants qualifiés des États membres, réunis notamment dans des comités d'inspecteurs généraux ou d'inspecteurs, sur la base d'une étude et d'une comparaison approfondie des programmes nationaux.

Ces programmes ont ensuite été édictés par le Conseil supérieur de l'École européenne et ne peuvent être modifiés que par lui.

Ils présentent les particularités suivantes.

À l'école primaire

En langue maternelle, en mathématique et en langue véhiculaire, les connaissances demandées aux élèves des sept sections linguistiques sont les mêmes.

Tous les élèves étudient journellement une deuxième langue, soit l'allemand, soit l'anglais, soit le français. Cette seconde langue devient, à partir de la troisième année du cycle secondaire, langue d'enseignement

pour certaines matières. Les élèves de langue allemande étudient l'anglais ou le français, ceux de langue française, l'allemand ou l'anglais, ceux de langue anglaise, l'allemand ou le français ; les autres ont le choix entre ces trois langues. L'enseignement de cette seconde langue (soit l'allemand, soit l'anglais, soit le français) est donné aux élèves par la méthode directe, c'est-à-dire que la conversation et la compréhension sont placées au premier plan. Les enfants sont amenés, par le jeu notamment, à pénétrer dans le domaine de la langue véhiculaire qu'ils utilisent dès leur troisième année de scolarité, au cours des heures dites «heures européennes», qui correspondent à des activités socioculturelles et sportives au cours desquelles tous les élèves d'une même classe, quelles que soient leur nationalité et leur langue de base, sont groupés et les différentes langues sont alternativement employées.

En géographie, après l'étude du milieu local, on donne à l'enfant les notions fondamentales à l'aide de documents choisis dans les pays de la Communauté. Le pays d'origine est traité d'une façon plus approfondie.

Les élèves sont initiés à l'histoire par la présentation de tableaux de la vie sociale des divers âges. Ces tableaux sont illustrés, au choix des maîtres, par les figures historiques les plus caractéristiques des dix pays, ou par les personnages dont la renommée et l'influence ont dépassé les frontières de ces pays.

Les sciences, la géographie, l'histoire et les activités complémentaires (une période) forment les activités d'éveil.

L'éducation artistique, l'éducation musicale et l'éducation physique, avec une heure par semaine chacune, sont données par le titulaire de la classe en langue maternelle.

À l'école secondaire

L'école secondaire englobe un cycle de sept années, divisé en trois années de tronc commun et quatre années de spécialisation. Pendant tout ce temps, les élèves restent groupés en sept sections linguistiques : les sections danoise, allemande, anglaise, grecque, française, italienne et néerlandaise.

La première année du tronc commun est essentiellement une année de transition du primaire au secondaire : les connaissances acquises à l'école primaire y sont méthodiquement consolidées et la langue véhiculaire y est approfondie en raison de son importance fondamentale pour l'école secondaire.

Les activités complémentaires inscrites dans le cadre de l'horaire des classes du cycle d'observation sont destinées à déceler chez les élèves des aptitudes autres qu'intellectuelles. Elles font appel à l'aptitude manuelle

et à l'esprit créatif des enfants. Chaque école décide de l'organisation de ces activités en fonction des enseignants dont elle dispose et qui sont aptes à donner ces cours avec profit.

En deuxième année, l'observation de l'élève est poursuivie. Seules les activités complémentaires deviennent optionnelles.

Le début de la deuxième année coïncide avec le début de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, appelée «langue III». Le choix des élèves portera sur l'une des sept langues de la Communauté qu'ils n'étudient pas déjà sous forme de «langue I» ou de «langue II».

En troisième année, les élèves ont la possibilité de choisir l'option latin à raison de quatre heures de cours par semaine. Les élèves qui effectuent ce choix peuvent renoncer à l'éducation artistique (expressions plastique et graphique) ou à l'éducation musicale.

Pour les matières dont le programme est commun, les élèves ne sont pas séparés. Si l'importance des effectifs entraîne un dédoublement de classes, les élèves ne peuvent pas être groupés selon leur appartenance à l'une ou l'autre des sections.

En troisième année, l'enseignement de certaines matières, telles que l'histoire et la géographie, se fait dans la «langue II», dite langue véhiculaire pour la circonstance.

L'expression «langue véhiculaire» n'est utilisée que pour désigner la langue de l'enseignement des matières que les élèves suivent dans une langue différente de leur langue de base. Elle n'est pas utilisée pour l'enseignement de cette langue proprement dite.

À partir de la quatrième année d'études, la structure a été modifiée, en septembre 1981, conformément à la décision prise par le Conseil supérieur les 18 et 19 décembre 1979. La nouvelle structure apparaît dans les tableaux III. 1-3, (p. 79-82). En outre, le Conseil supérieur a décidé de créer à titre d'essai un cycle terminal court dans les Écoles européennes de Luxembourg, Mol et Varèse. Ce cycle court s'étend sur deux années (4^{e} et 5^{e} années) et est accessible aux élèves qui ont terminé les trois premières années du cycle secondaire. Les classes du cycle court ne sont effectivement ouvertes que pour autant qu'un nombre suffisant d'élèves s'y inscrivent.

Le cycle court accueille les enfants qui ne sont pas doués pour des études abstraites menant au baccalauréat ou qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études jusqu'à la fin du cycle long. Ce cycle est intégré à l'école secondaire. Un certain nombre de matières sont enseignées en commun aux élèves du cycle court et à ceux du cycle long, de sorte que la possibilité de passer d'un cycle à l'autre reste ouverte.

Ce système, qui permet à l'élève de retarder le choix d'une orientation jusqu'à un stade déjà avancé des études, s'est avéré très fructueux, et confirme qu'il est profitable à l'élève de n'avoir à se spécialiser que lorsqu'il a acquis les bases fondamentales indispensables à un enseignement répondant à ses aptitudes et à ses goûts.

Dans les deux dernières années du cycle d'études, l'enseignement de la philosophie est obligatoire, conformément aux programmes de certains pays de la Communauté.

3.5.7. Les programmes du secondaire

Les programmes, comme la structure des études, ont été unifiés, de telle sorte que les élèves des diverses sections linguistiques reçoivent une formation comparable et peuvent tirer un égal profit des enseignements communs.

En littérature, une place importante est réservée à l'étude des influences exercées par les pays voisins, de façon à faire prendre conscience aux élèves du patrimoine intellectuel et artistique commun des pays de la Communauté européenne.

Le programme de philosophie fait la part aux diverses écoles et aux différentes méthodes d'approche des problèmes. Pour garantir la plus stricte objectivité de cet enseignement, les directives recommandent aux professeurs de faire une large place à l'explication des textes philosophiques.

C'est en histoire et en géographie que l'harmonisation des programmes et des méthodes d'enseignement s'imposait le plus.

Dans les trois premières années, les matières traditionnelles faisant partie de l'enseignement de l'histoire et de la géographie sont fusionnées et forment une discipline unique intitulée «sciences humaines». Elle est fondée essentiellement sur la découverte par les élèves de l'influence réciproque de la géographie et de l'histoire dans l'évolution de l'homme et de la civilisation. Elle fait appel à la recherche personnelle de l'élève à partir du milieu local.

À partir de la troisième année et jusqu'à la fin des études secondaires, l'étude de l'histoire depuis l'antiquité se fait en langue dite véhiculaire, c'est-à-dire pour tous les élèves, non dans leur langue de base, mais dans la première langue étrangère: l'allemand, l'anglais ou le français. Cet enseignement vise à donner aux élèves, à travers l'étude des périodes marquantes de l'histoire mondiale, une vue d'ensemble de l'enchaînement historique, tout en mettant en valeur l'apport de chacune des nations à la civilisation occidentale.

En histoire, les élèves des sections linguistiques sont groupés et, par conséquent, diverses nationalités y participent. Ainsi, le professeur est astreint d'emblée à placer son enseignement sur un plan qui déborde les frontières nationales.

Des questions qui, dans la perspective nationale, n'avaient qu'une importance relative se trouvent mises en lumière; inversement d'autres reprennent de plus justes proportions.

Les professeurs utilisent, pour l'interprétation des faits historiques, les conclusions des colloques internationaux qui ont eu lieu ces dernières années. Ils préparent ensemble un manuel adapté aux programmes et aux conditions de fonctionnement de l'École.

L'enseignement de la géographie est lui aussi conçu d'une manière originale. Il se donne en langue véhiculaire à partir de la troisième année. Au cours des quatre premières années, l'élève part à la découverte du monde à partir de notions concrètes et parfaitement connues, c'est-à-dire du milieu dans lequel il vit. Dans les trois dernières années, il reprend l'étude de la géographie générale, déjà abordée précédemment, ainsi que celle des ensembles économiques les plus importants du globe. En géographie régionale, une place de choix est réservée à l'étude des pays de la Communauté européenne.

En deuxième année, le programme prévoit l'étude des caractères géographiques de ces pays considérés comme un ensemble. Les problèmes de l'habitat rural et urbain, les structures agraires, les productions agricoles, la géographie des sources d'énergies, les grands axes de circulation, les échanges, etc., sont traités autant que possible de façon synoptique.

Au niveau de la septième année d'études secondaires, l'étude des pays de la Communauté européenne est reprise, mais avec d'autres objectifs; il s'agit cette fois de faire apparaître la diversité des ensembles régionaux qui constituent cette partie de l'Europe, et d'en analyser les caractères originaux.

Au cours des trois premières années, les matières scientifiques sont enseignées sous la forme d'une discipline unique intitulée «sciences intégrées». Cette matière englobe la biologie et des notions élémentaires de physique et de chimie.

Dans les sections latin-grec, latin-langues modernes et sciences économiques et sociales, le cours de biologie en 7e année (deux heures et demie) porte sur l'anatomie et la physiologie humaines et la biologie générale.

Dans les deux autres sections, le cours s'étend encore sur les 6e et 7e années (deux heures et une heure et demie) et comporte, outre des travaux pratiques, l'anatomie et la physiologie animales et végétales.

Tableau III.1

Horaires harmonisés du cycle secondaire: 1re, 2e et 3e années

Matières	Années		
	1re	2e	3e
Langue de base	5	5	4
Mathématique de base	4	4	4
Langue II	5	4	4
Langue III	—	3[a]	3[a]
Latin (option)	—	—	4
Sciences humaines	3	3	3
Sciences intégrées	4	4	4
Éducation artistique (expressions plastique et graphique)	2	2	2[b]
Éducation musicale	2	2	2[b]
Éducation physique	3	3	3
Religion ou morale laïque	2	2	2
Activités complémentaires	2[c]	2[d]	2[d]
Nombre total d'heures (par semaine)	**32**	**32 ou 34**	**31 ou 33**

a: Les élèves peuvent choisir parmi les sept langues officielles une langue qu'ils n'ont pas encore étudiée.

b: Les élèves qui suivent les cours de latin peuvent renoncer à l'éducation artistique (expressions plastique et graphique) ou à l'éducation musicale.

c: Les élèves sont tenus de pratiquer deux activités parmi le choix offert.

d: Les activités complémentaires sont optionnelles pour les élèves de 2e et 3e années.

Tableau III.2

Horaires harmonisés du cycle secondaire: 4e et 5e années (applicables à partir de septembre 1981 pour la 4e année et à partir de septembre 1982 pour la 5e année)

Cours	4e et 5e années[a]
Cours de base (obligatoires pour tous les élèves)	
Religion ou morale laïque	1
Langue I	4
Langue II	3
Langue III	3
Éducation physique	2
Histoire	2
Géographie	2
Biologie	2
Chimie	2
Physique	2
Mathématique	4 ou 6[b]
Cours à option[c]	
Langue IV	4
Latin	4
Grec	4
Sciences économiques et sociales	4
Arts plastiques et graphiques	2
Art musical	2

a: L'horaire est le même pour les deux classes.

b: En fonction du choix effectué par l'élève.

c: En combinant les options avec les cours de base, l'élève doit veiller à ce que son horaire se situe entre 31 (minimum) et 35 (maximum) heures.

Tableau III.3

Horaires harmonisés du cycle secondaire: 6e et 7e années

Section latin-grec			Section latin-langue modernes			Section latin-mathématique		
	6e	7e		6e	7e		6e	7e
Langue de base	4	4	Langue de base	4	4	Langue de base	4	4
Latin	5	5	Latin	5	5	Latin	4	4
Grec	5	5	Philosophie	2	4	Philosophie	2	2
Philosophie	2	4	1re Langue vivante	3c	3d	Langue vivante[a]	3	3
Langue vivante[a]	3	3	2e Langue vivante	3e	3f	Histoire	2	2
Histoire	2	2	3e Langue vivante	2	—	Géographie	1½	1½
Géographie	1½	1½	Histoire	2	2	Mathématique	6½	7
Mathématique	3	3	Géographie	1½	1½	Biologie	2	1½
Biologie	—	2½	Mathématique	3	3	Physique	3	3½
Chimie	2½	—	Physique	1	—	Chimie	2	1½
Physique	1	—	Biologie	—	2½	Éducation physique	2	2
Éducation physique	2	2	Chimie	2½	—	Religion ou morale	1	1
Religion ou morale	1	1	Éducation physique	2	2	Éducation sociale et civique	1	—
Matières à option[b]	1	—	Religion ou morale	1	1			
Éducation sociale et civique	1	—	Matières à option	1g	1h			
			Éducation sociale et civique	1	—			
Nombre total d'heures (par semaine)	**34**	**33**	**Nombre total d'heures (par semaine)**	**34**	**32**	**Nombre total d'heures (par semaine)**	**34**	**33**

Tableau III.3

Horaires harmonisés du cycle secondaires: 6e et 7e années (suite)

Section mathématique — langues modernes			Section sciences économiques et sociales		
	6e	7e		6e	7e
Langue de base	4	4	Langue de base	4	4
Philosophie	2	2	Philosophie	2	4
1re langue vivante[d]	3	3	Droit	2	—
2e langue vivante[f]	3	3	1re langue vivante[d]	3	3
			2e langue vivante[f]	3	3
Histoire	2	2	Histoire	2	2
Géographie	1½	1½	Géographie	1½	1½
Mathématique	6½	7	Sociologie	2	2
Biologie	2	1½	Mathématique	3	3
Physique	3	3½	Mathématiques appliquées	1	2
Chimie	2	1½	Économie	3	3
Éducation physique	2	2	Biologie	—	2½
Religion ou morale	1	1	Physique	1	—
Matières à option	1[e]	1[h]	Chimie	2½	—
Éducation sociale et civique	1		Éducation physique	2	2
			Religion ou morale	1	1
			Éducation sociale et civique	1	—
Nombre total d'heures (par semaine)	**34**	**33**	**Nombre total d'heures (par semaine)**	**34**	**33**

a: Langue choisie pour le baccalauréat
b: Musique ou histoire de l'art
c: Langue véhiculaire
d: Première langue choisie pour le baccalauréat
e: L'anglais
f: Deuxième langue choisie pour le baccalauréat
g: Musique ou histoire de l'art
h: Musique, histoire de l'art ou éducation sociale

La mathématique occupe une place très importante dans les programmes des Écoles européennes.

L'enseignement comporte quatre heures hebdomadaires dans le tronc commun, quatre ou six heures en 4e et 5e années, puis trois heures dans les sections latin-grec, latin-langues modernes et sciences économiques et sociales et sept heures dans les deux autres sections. En outre, le

programme permet aux élèves qui se destinent à une école polytechnique de suivre, pendant un semestre de la 7e année (deux heures supplémentaires), des leçons sur des matières spéciales.

Les exigences des programmes nationaux en mathématique étant très différentes, celui des Écoles européennes s'est pratiquement aligné sur les programmes nationaux les plus forts.

Les méthodes d'enseignement ont été harmonisées dans les sept sections linguistiques.

La mathématique moderne a été introduite progressivement dans l'enseignement des Écoles européennes et le nouveau programme met l'accent sur l'unité fondamentale de la mathématique: l'algèbre, la géométrie et les éléments d'analyse ne sont plus cloisonnés mais, au contraire, ils sont mis en valeur par les liens étroits qui les unissent. Dans les classes inférieures, les concepts mathématiques sont enseignés dans la mesure du possible en liaison avec la vie quotidienne et les autres matières, alors que dans les classes supérieures la méthode axiomatique est introduite comme instrument fondamental de l'investigation scientifique.

Les sciences économiques sont enseignées suivant un programme destiné à familiariser les élèves avec les réalités économiques du monde moderne et avec les grandes théories économiques qu'elles ont fait naître.

L'enseignement de la physique proprement dite commence en 4e année de l'école secondaire. Il est donné sans interruption jusqu'à la fin de la scolarité dans les sections latin-mathématique et mathématique-langues modernes, dans le but de faire connaître aux élèves tant les méthodes que l'importance de la physique.

Réparti sur quatre années, le programme comporte en tout dix heures et demie par semaine dans ces deux sections. Dans les sections latin-grec, latin-langues modernes et sciences économiques et sociales, l'enseignement de la physique s'arrête à la fin de la sixième année. Réparti sur trois années, le programme comporte en tout cinq heures par semaine dans ces trois sections.

Le but du professeur de physique est de suivre les progrès de la recherche, tout en les rattachant à la physique traditionnelle: il choisit dans la masse croissante des connaissances celles qui ont une valeur formative, tout en ne remettant pas en question la valeur des connaissances acquises.

Dans les sections latin-mathématique et mathématique-langues modernes, la physique est matière d'examen obligatoire au baccalauréat.

La chimie est enseignée dès la 4e année à raison de deux heures par semaine, puis en 6e année dans les sections latin-grec, latin-langues modernes et sciences économiques et sociales (deux heures et demie par

semaine), en 6e et 7e années dans les deux autres sections (trois heures et demie réparties sur les deux années).

L'enseignement tend à familiariser les élèves avec les problèmes de la chimie, en leur apprenant à connaître un certain nombre de corps caractéristiques.

Une place importante est réservée aux travaux pratiques des élèves.

L'enseignement des langues vivantes

Afin de donner aux élèves des diverses nationalités les moyens d'une meilleure compréhension mutuelle et d'ouvrir aux uns comme aux autres l'accès aux sources mêmes des cultures nationales, il fallait multiplier dans les Écoles européennes les occasions de contact et d'échange, et surtout développer l'enseignement des langues vivantes, principalement d'une deuxième langue qui deviendra langue véhiculaire en 3e année pour l'enseignement de certaines matières.

Ainsi, tous les élèves seront obligés, quelle que soit leur section linguistique, de suivre un même nombre d'heures de cours dans une langue véhiculaire: effort très profitable pour développer la pratique de cette langue.

Pour l'éducation physique et les activités artistiques, tous les élèves d'une même classe, quelle que soit leur nationalité ou langue, sont mêlés, et toutes les langues peuvent y être utilisées concurremment.

3.5.8. Activités périscolaires

Le Statut de l'École européenne prévoit que les activités périscolaires sont organisées par l'École en accord avec l'association des parents d'élèves.

Une large gamme d'activités peut ainsi être offerte, qui varie quelque peu d'une école à l'autre. Leur organisation au cours des heures ou après-midi libres dépend de l'intérêt des élèves, de l'initiative des professeurs ou des voeux exprimés par les parents des élèves.

Ces activités s'étendent aux domaines du sport, de la musique ou du théâtre, des travaux manuels, de la photographie ou des sciences.

3.5.9. Le baccalauréat européen

3.5.9.1. Valeur du diplôme

L'examen du baccalauréat européen sanctionne les études du cycle secondaire, pour chacune des cinq spécialisations.

Le diplôme, délivré à l'issue de l'examen, est reconnu à tous effets civils dans les dix pays de la Communauté européenne.

L'article 5 du Statut de l'École précise à cet égard:

1. Les années d'études accomplies avec succès à l'École et les diplômes et certificats sanctionnant ces études ont effet sur le territoire des parties contractantes, conformément à un tableau d'équivalences annexé et dans les conditions arrêtées par le Conseil supérieur prévu à l'article 8, sous réserve de l'accord des instances nationales compétentes.
2. À l'issue des études secondaires, les élèves de l'École peuvent subir les épreuves du baccalauréat européen, dont les modalités sont définies par un accord particulier qui sera annexé au présent Statut. Les titulaires du baccalauréat européen obtenu à l'École;
   a) jouissent dans leur pays respectif de tous les avantages attachés à la possession du diplôme ou certificat délivré à la fin des études secondaires de ce pays;
   b) peuvent solliciter avec les mêmes droits que les nationaux ayant des titres équivalents leur admission dans toute université existant sur le territoire des parties contractantes.

Aux fins d'application de la présente convention, le terme «université» désigne:

a) les universités;
b) les institutions considérées comme étant de même caractère qu'une université par la partie contractante sur le territoire de laquelle elles sont situées.

3.5.9.2. Jury d'examen

Le jury d'examen, présidé par un professeur d'université, est composé «de deux et au maximum de trois membres» de chacun des pays qui sont membres du Statut de l'École européenne. Ils sont désignés chaque année par le Conseil supérieur et doivent satisfaire aux conditions requises dans leur pays pour être nommés membres de jurys équivalents. Ce jury est unique pour les différents groupes linguistiques et les différentes sections de l'enseignement secondaire.

3.5.9.3. Conditions de l'examen

L'examen final comporte des épreuves écrites et orales. La matière de l'examen est celle de la 7e année d'études, sauf en ce qui concerne la philosophie, où les interrogations portent sur la matière de la 6e et de la 7e années.

Un coefficient d'importance est fixé pour chaque matière, tant à l'écrit qu'à l'oral, qui varie selon les spécialisations.

Peuvent s'inscrire aux épreuves du baccalauréat européen, les élèves qui auront accompli régulièrement, au moins les deux dernières années de l'enseignement secondaire à l'École européenne.

Pour juger les candidats, le jury tient compte non seulement des résultats de l'examen final, mais aussi du travail de la dernière année scolaire.

L'examen final comporte des épreuves écrites et des épreuves orales dont la nature varie en fonction de la section choisie.

Le travail de la dernière année scolaire fait l'objet de la note préliminaire qui est la résultante de deux éléments d'importance égale:

a) la note de classe reflétant l'activité orale et écrite de l'élève en classe ainsi que son travail et ses progrès;

b) les notes obtenues lors de compositions écrites qui se déroulent au cours du 2e trimestre et à l'occasion d'épreuves partielles, écrites ou orales, n'excédant pas une ou deux heures d'enseignement.

Ce type d'examen est un compromis entre les exigences posées dans chacun des États membres et qui diffèrent sensiblement entre elles. La formule arrêtée par le Conseil supérieur des Écoles européennes permet de vérifier les connaissances et la maturité des candidats, de sorte que le diplôme du baccalauréat européen n'est délivré qu'à des jeunes gens ayant le niveau voulu pour entamer des études supérieures.

3.5.10. Conditions d'admission

Les Écoles européennes ont été créées pour accueillir les enfants des fonctionnaires des Communautés européennes, qui y sont admis en priorité. Elles peuvent toutefois également admettre, sous certaines conditions, d'autres jeunes gens et jeunes filles sans distinction de langue, de nationalité, de religion ni de situation sociale des parents. En fait, un nombre non négligeable d'enfants provenant de tous les milieux sociaux poursuivent actuellement leurs études dans ces Écoles. Des enfants d'ouvriers, de commerçants, de fonctionnaires et de diplomates se côtoient et renforcent le caractère propre des Écoles européennes. Celles-ci constituent, de par leur caractère intergouvernemental, une innovation tant sur le plan juridique que pédagogique et culturel.

Les Écoles ne disposent pas d'internats. Elles s'adressent donc essentiellement à des élèves dont les familles ont leur centre d'intérêt au siège de l'École.

À Luxembourg, Bruxelles I, Bruxelles II, Mol et Varese, les élèves peuvent prendre à la cantine de l'École un repas chaud à midi et des boissons. Un service d'autobus assure également le transport des élèves habitant loin de l'École.

Une cotisation scolaire est demandée pour les enfants dont les parents ne sont ni fonctionnaires des Communautés européennes, ni membres du personnel des Écoles européennes. Elle est fixée par le Conseil supérieur. Le montant est actuellement de 4 000 FB par année pour l'école secondaire, 2 000 FB pour l'école primaire et 1 000 FB pour l'école maternelle.

Pour les familles ayant plusieurs enfants à l'École, ces taux sont ramenés à la moitié pour le deuxième enfant, et au quart pour le troisième et chacun des enfants suivants, sans que la contribution par enfant puisse être inférieure à 500 FB par an.

Des exonérations partielles ou totales peuvent être accordées par les conseils d'administration aux familles ayant des revenus modestes.

La classe dans laquelle l'élève est admis au moment de son inscription est fonction du niveau d'études qu'il a atteint dans le cadre ou le système scolaire de son pays d'origine.

Au moment de son inscription à l'École européenne, l'élève doit remettre un certificat de naissance et de vaccination, ainsi que le livret d'étude de l'école qu'il a déjà fréquentée.

Il a été souligné que les programmes de l'École européenne accordent une importance toute particulière à la connaissance des langues vivantes dont l'enseignement commence dès le plus jeune âge et sur les bases les plus larges.

En conséquence, il doit être déconseillé, dans la plupart des cas, d'envoyer dans les Écoles européennes des élèves qui fréquentent déjà les classes supérieures dans leur pays d'origine et ne possèdent pas de connaissances suffisantes de la langue véhiculaire. L'École accorde toutefois des facilités aux élèves arrivés au cours du cycle d'études pour rattraper ce manque de connaissances de la langue véhiculaire. Mais ils doivent avoir atteint le niveau de leur classe dans un délai maximum de deux ans. Les parents sont instamment priés d'aider leurs enfants par tous les moyens à leur disposition.

3.6. Une autre réalisation concrète plus modeste : l'expérience de biculturalisme au centre scolaire Saint-Gilles-Sainte-Marie (Bruxelles)

3.6.1. Présentation[9]

Situé sur le territoire de la commune de Saint-Gilles, le centre scolaire est entouré de boucheries musulmanes, de cafés espagnols, de restaurants

9. L'auteur du texte de la partie 3.6 est M. J.-J. MONTIGNIES, directeur du centre scolaire. Voir *La stratégie interculturelle. Pistes pour une pédagogie de la réussite*, Louvain-la-Neuve, Centre

grecs, d'épiceries italiennes. Les immeubles dégradés, insalubres, qu'on ne peut rénover, ne se comptent plus dans le quartier de la gare du Midi et les familles immigrées s'entassent dans ces habitations vouées à la démolition: 89% des élèves de l'école primaire et 95% des élèves de l'école maternelle sont d'origine étrangère. Une école en milieu immigré vit en pleine interrogation. Elle est aussi assise entre deux chaises... Nous pensons que le but de l'éducation d'enfants de travailleurs migrants est d'harmoniser, le mieux possible, la culture du pays d'origine et celle du pays d'accueil, c'est-à-dire de préparer les élèves:

— à rester au pays, tout en gardant des contacts avec la culture d'origine;

— à retourner dans leur pays en ne s'y sentant pas «étrangers».

L'école peut favoriser l'apprentissage et l'expression de leur langue, de leur culture et de leur religion. L'école est un endroit privilégié où les cultures peuvent se rencontrer à condition que les pouvoirs organisateurs, les enseignants, les parents ne la considèrent pas seulement comme l'endroit où l'on **apprend** mais aussi comme le point de rencontre où l'on **apprend à vivre avec les autres**.

L'école peut aussi contribuer à plus de justice lorsque, tout en facilitant l'intégration des enfants d'immigrés dans le milieu belge, elle n'oublie pas leurs liens avec leur patrie d'origine.

3.6.2. Notre expérience, notre projet

Depuis l'année scolaire 1978-1979, nous avons intégré quatre enseignants étrangers au personnel enseignant de l'horaire normal de présence des élèves à l'école. Ces enseignants, espagnol, italien, grec et turc, entraient à l'école en fin d'après-midi et prenaient leurs élèves lors de la dernière heure de cours.

Les enseignants belges se groupaient et libéraient ainsi des locaux qui étaient mis à la disposition des instituteurs étrangers. Ils y donnaient un cours de langue et de culture propre à chaque nationalité.

En 1979-1980, nous avons décidé d'harmoniser les thèmes à travers les différents programmes, belge, espagnol, italien et grec (l'enseignant turc n'a plus été attaché à l'école au cours de cette année scolaire). Une série de thèmes propres à l'étude du milieu allaient être vus en même temps en deux langues (français-espagnol, français-italien, français-grec) par les enseignants belges et étrangers travaillant en première année de

---

de recherches sociologiques, et Bruxelles, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1980, pp. 117-120 (documents d'information Enseignement/Migrants-3B). Voir aussi le document de travail 3-B présentement sous presse.

l'école primaire. Les élèves des autres classes avaient la possibilité de suivre des cours complémentaires (après 16 h, le mercredi après-midi ou le samedi matin).

En 1980-1981, nous avons continué cette forme d'intégration et l'avons étendue à la 3e année du primaire. Les thèmes choisis et préparés étaient issus du programme belge d'étude du milieu.

En 1981-1982, l'expérience se poursuit en 4e année du primaire. Les élèves étrangers de 5e et 6e années du primaire bénéficient d'un enseignement de la langue et de la culture d'origine en cours complémentaire.

Notre projet d'intégration d'enseignants étrangers s'accompagne d'autres réalisations aussi importantes à l'intérieur du centre scolaire:

- un service social composé de quatre assistantes sociales stagiaires étrangères;
- une classe d'accueil (obtenue par dérogation ministérielle);
- la présence d'un maître spécial du cours d'adaptation à la langue de l'enseignement;
- un cours d'alphabétisation pour les parents des élèves (55 parents présents);
- un groupe de trois bénévoles assurant l'accompagnement d'élèves en retard scolaire;
- des réunions tenues en plusieurs langues, des circulaires et des bulletins scolaires traduits en arabe, en grec, en italien et en espagnol;
- une participation nombreuse des enseignants belges au recyclage et aux séminaires ayant trait à la formation des maîtres en milieu migrant.

3.6.3. Sujets de leçons qui sont vus en deux langues

3.6.3.1. Pendant l'année scolaire 1979-1980, en ce qui concerne l'étude du milieu

Octobre: le marron; la pomme; la ferme: les bâtiments, les animaux; l'automne.

Novembre: l'automne: le vent, la pluie.

Décembre: la famille; les fruits; «je me lave»; Noël.

Janvier: les mois de l'année; les vêtements d'hiver; la laine.

Février: la gare; le thermomètre.

Mars: la maison: les pièces, les métiers; la maison dans le temps; la maison dans l'espace.

Mai: la mer; les saisons.

3.6.3.2. Au cours du premier semestre 1980-1981, thèmes communs à 2 langues

Tableau III.4

Thèmes communs à deux langues, cours du 1er semestre 1980-1981

1re année du primaire	2e année du primaire	3e année du primaire
— le chien	— la raison	— le corps humain
— les fruits d'automne	— le marron	— la tête
— la pluie	— la noix	— la main
— les vêtements	— le thermomètre	— le quartier
— la pomme	— le calendrier	— l'eau
— la rue, le quartier	— la poule	
— la gare		

Ces sujets, ou thèmes, sont discutés à l'avance et sont retenus à la fois par les enseignants belges et étrangers de 2e, 3e et 4e années du primaire.

En outre, la 3e année du primaire aborde depuis peu le programme de géographie, de sciences et d'histoire en deux langues. Au cours de l'année scolaire 1981-1982, nous avons eu des exemples de thèmes communs très intéressants à cet égard. Le vocabulaire de base est toutefois fixé par l'enseignant belge (en français) et c'est lui qui a la responsabilité du contrôle des acquis du vocabulaire en français, les enseignants étrangers ayant cette responsabilité pour leur langue.

3.6.3.3. Horaire

Tableau III.5

Horaire

Heures	Jours				
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
De 13 h 15 à 16 h	3e année	4e année	5e et 6e années (cours de langue et de culture d'origine en cours complémentaires)	2e année	1re année

Depuis septembre 1981, les quatre premières années de l'école primaire passent deux langues pour les branches d'éveil. Ainsi, d'année en

année, le projet progresse normalement, sans excès de vitesse et sans brûler les étapes.

Tableau III.6

Nombre d'élèves impliqués dans le projet (1980-1981)

Années	Élèves			
	Espagnols	Italiens	Grecs	Autres
1re année	11	4	2	30
2e année	16	4	1	18
3e année	12	4	4	29
4e année	8	3	2	13
TOTAL	**47**	**15**	**9**	**90**

3.7. Les droits à la langue du pays d'accueil

Nous avons estimé qu'il n'y avait pas lieu d'insister sur ce droit. Il est en effet généralement appliqué et le plus souvent à l'exclusion du droit à la langue maternelle. Il n'en demeure pas moins que l'apprentissage de la langue officielle de l'État d'accueil, du moins de la langue officielle de la région d'accueil, s'impose. Il nous suffira de citer à ce sujet l'article 2 de la Directive du Conseil des ministres de la Communauté économique européenne du 25 juillet 1977:

> Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire, en faveur des enfants visés à l'article 1er, un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil.

Les États membres prennent les mesures nécessaires pour la formation initiale et continue des enseignants qui exercent cet enseignement.

L'essentiel est contenu dans cet article: il faut créer un enseignement d'accueil là où il n'existe pas; il faut concevoir l'enseignement de la langue officielle comme celui d'une langue seconde et les enseignants qui l'assurent recevront une formation initiale et continue dans cette perspective particulière[10].

10. A. EVRARD, *250 000 enfants d'immigrés dans nos écoles: quel avenir pour eux?*, Louvain-la-Neuve, Calbay, 1983, pp. 136-159.

3.8. Les problèmes spécifiques de l'immigration dans les régions linguistiquement sensibles

Cet aspect important et cependant particulier de la situation des immigrants peut être approché le mieux, selon nous, en nous inspirant des déclarations faites récemment par M. Y. Fouéré, écrivain et journaliste breton, à l'occasion des VI[es] Entretiens sur le régionalisme qui viennent de se dérouler à Saint-Vincent (Val d'Aoste) en Italie, du 4 au 7 décembre 1983.

Le phénomène de rejet ou d'allergie qui se manifeste de nos jours dans certaines régions ou dans certains centres urbains à l'égard des populations immigrées est, en Europe, un phénomène relativement nouveau. Il est dû pour la plus large part à l'appel de main-d'oeuvre étrangère dans les centres industriels, à l'urbanisation croissante de la société et à la mobilité croissante de la population, autant qu'à l'accroissement quantitatif de la **population du Tiers Monde**, qui, littéralement, «déborde» sur l'Europe. Au sein de l'État français, il est à rapprocher des problèmes posés par les populations noires aux États-Unis, antillaises et asiatiques dans les grandes villes anglaises.

Ce phénomène de rejet affecte d'abord les classes populaires et la main-d'oeuvre autochtone. Ce sont elles qui, les premières, se sentent menacées dans leur emploi, dans leur mode de vie et dans leur environnement culturel par les nouveaux venus. Il est à remarquer cependant que ce phénomène n'était pas apparu d'une manière aussi vive tant que les agglomérations industrielles et les grandes villes s'étaient bornées à puiser leur main-d'oeuvre dans les campagnes voisines ou dans les régions européennes sous-développées qui ont été, pendant plus d'un siècle, leur réservoir habituel de travailleurs, de soldats ou de serviteurs. La crise actuelle apparaît donc due principalement à l'apparition d'une immigration extra-européenne, de race, de couleur, de religion, de culture et de civilisation différentes.

Mais le rejet est dû aussi, très nettement, à l'importance quantitative de cette immigration. Il apparaît lorsqu'une communauté urbaine ou une collectivité locale ou régionale se sentent instinctivement menacées dans leur intégrité et dans leur être collectif.

Il s'agit là d'un sujet qu'il est difficile de traiter avec la froide objectivité du technicien ou du sociologue non engagé, car il possède des connotations affectives et émotionnelles. Il prête éminemment le flanc aux accusations de chauvinisme ou de racisme que l'on entend souvent jeter à ceux qui tentent de l'analyser froidement et qui cherchent à y remédier. Il en sera ainsi, nous semble-t-il, tant qu'on se bornera à l'apprécier en termes généraux ou en fonction d'idéologies préconçues. N'est-il pas possi-

ble de le «dépassionner» en étudiant justement des cas particuliers et des situations concrètes qui lui font perdre un caractère de généralité et d'universalité qu'il ne revêt pas partout ? N'est-il pas possible, en en réduisant les données ou l'espace géographique, et en lui trouvant des précédents, d'aboutir à des solutions rationnelles d'un problème qui, en Europe, n'est pourtant pas entièrement nouveau ?

* * *

Il tombe sous le sens que les conséquences d'une immigration massive peuvent être particulièrement graves pour des minorités ethniques et nationales, des collectivités linguistiques et culturelles, voire religieuses, qui sont liées à un espace géographique déterminé, espace qui, en général, ne coïncide pas avec celui de l'État dans lequel elles se trouvent englobées. Une minorité ethnique ou nationale, une nation sans État, sont des êtres collectifs dont la langue, la culture, la civilisation, l'espace géographique et l'intégrité physique ont besoin d'être sauvegardés et protégés, au même titre que le sont de nos jours les individus et les personnes. Or, dans leur cas, cet être collectif ne peut se confondre avec celui de la collectivité étatique plus large dont elles font administrativement et politiquement partie. Une politique déterminée d'immigration de la part d'un État peut donc devenir, entre ses mains, un puissant moyen d'assimilation et de destruction des caractéristiques nationales et des particularités linguistiques et culturelles des minorités ethniques.

Si l'on aborde le problème sous cet angle, on s'aperçoit que l'être collectif des minorités nationales et des nations sans État n'est pas menacé seulement par l'arrivée d'une immigration extra-européenne massive. Il l'est également par l'arrivée sur son territoire d'**immigrants de même citoyenneté étatique**, mais qui parlent une autre langue et possèdent des caractéristiques et des traditions nationales et culturelles différentes des siennes.

Les exemples abondent en Europe d'États qui, au cours de l'histoire, ont utilisé et utilisent encore ce moyen pour «assimiler» leurs minorités ethniques et tenter de les faire disparaître. Inversement **le maintien**, volontaire ou non, **en état de sous-développement de régions culturellement différentes ou nationalement allogènes**, oblige la main-d'oeuvre d'une région à émigrer et à se fondre dans l'ensemble indifférencié de ses populations, ou à en franchir les frontières. Souvent l'État accentuera encore la «dénationalisation» et l'assimilation des minorités ethniques en nommant systématiquement sur leur territoire des fonctionnaires et des cadres provenant d'autres régions de l'État, et non ceux qui en sont originaires, que l'on nommera, eux, systématiquement ailleurs.

De nos jours, enfin, sont apparues des sortes de migrations volontaires, parfois massives, temporaires souvent, mais parfois permanentes, de populations à la recherche d'un climat géographique ou d'un cadre de vie plus attrayant que celui où ils vivent. Il ne faut pas se dissimuler que ces migrations, lorsqu'elles prennent un caractère massif, comme en Corse, menacent gravement l'équilibre économique et social, l'environnement culturel et les caractéristiques nationales et linguistiques, voire l'existence des peuples et des minorités qui les subissent. Ici encore il existe un seuil qu'il ne faut pas dépasser, un équilibre qu'il s'agit de définir. Qui pourrait apprécier ce seuil et en être juge, au sein de chaque peuple, de chaque minorité ethnique et de chaque région mieux que les intéressés eux-mêmes ? Il importe cependant **que les structures politiques et administratives et les règles de droit leur en donnent les moyens**, ce qui n'est encore, de nos jours, que fort rarement le cas.

C'est dire que les problèmes posés par l'immigration en Europe ne sont pas nouveaux ; ils n'ont fait que prendre une acuité particulière depuis que des immigrations extra-européennes, dont il n'est pas possible de dissimuler les différences culturelles ou les caractéristiques raciales étrangères, se sont produites dans les années qui nous séparent de la Seconde Guerre mondiale.

* * *

Si ces considérations permettent, dans une certaine mesure, de «dépassionner» et de dédramatiser les problèmes posés presque partout en Europe par l'arrivée de populations émigrées, il n'en reste pas moins que les États et leurs gouvernements auraient été bien avisés de prendre conscience de leurs conséquences éventuelles. Il leur aurait suffi d'attacher plus d'importance à leurs effets et à leurs résultats dans les régions linguistiquement sensibles, au lieu de se refuser à les prendre en considération. Car les phénomènes de rejet sont en effet apparus de bonne heure au sein de ces dernières, et bien avant que le problème généralisé qu'ils posent n'ait attiré l'attention du grand nombre.

Vers la fin des années 20, le gouvernement a entrepris de construire un important centre d'entraînement et d'instruction militaire au sein d'une région exclusivement «galloisante», où l'anglais n'était jamais parlé, qu'un groupe de nationalistes gallois a détruit. Ce précédent est encore suivi de nos jours. Nombre de résidences secondaires et de propriétés dont les anglophones se portent acquéreurs dans les régions «galloisantes» sont brûlées. En Bretagne, au Pays basque du Nord, en Corse, des propriétés appartenant à des francophones étrangers au pays ont été détruites, de même que des panneaux de signalisation routière en français et des bâtiments administratifs de l'État.

L'une des revendications les plus anciennes du mouvement breton est la nomination, en priorité, de fonctionnaires bretons en Bretagne et bretonnants, c'est-à-dire parlant breton, en Basse Bretagne. Le slogan occitan *Volem viure al pais* ne fait que traduire la réaction instinctive de l'être collectif de nos minorités ethniques et linguistiques désireuses de survivre et d'échapper au départ qui signifie sa destruction. Les nombreux *I Francesi Fora* qui fleurissent sur les murs de Corse traduisent le refus profond d'un peuple de disparaître, lors même qu'il est devenu numériquement minoritaire dans son propre pays. Ne faut-il pas donner à tous ces peuples et à toutes ces régions la possibilité et le droit, par des institutions appropriées, de protéger leur être collectif, plutôt que de les abandonner à leurs réactions de désespoir ?

* * *

On se demandera certes, dans l'un et l'autre cas, quel est le remède. Certains douteront même qu'il y en ait un. C'est oublier cependant qu'il n'y a que fort rarement un remède général et universel à des maux et à des problèmes divers, circonscrits dans l'espace géographique ou limités dans le temps. On ne peut y apporter de solutions valables sans en réduire d'abord l'échelle et en explorer la diversité. Ce n'est plus après, pour les résoudre, qu'affaire d'institutions et de règles juridiques nouvelles, affaire d'administration courante et de politique quotidienne au sein de structures appropriées. On ne peut, au départ, que dégager des principes généraux d'organisation au sein desquels s'inscriront cette administration et cette politique.

Ici encore le premier de ces principes d'organisation est d'assurer pleinement, et dans les domaines les plus divers, l'autonomie des communautés de base. Les régions européennes, à plus forte raison si elles sont linguistiquement sensibles, les minorités ethniques et culturelles, les nations sans État, doivent disposer d'une **autonomie politique et administrative la plus étendue possible** au sein de l'Europe. Cette autonomie doit être assez large pour leur permettre de rester maîtresses en dernière analyse de leur politique d'immigration et d'emploi, de leur politique de la fonction publique, c'est-à-dire du choix des fonctionnaires, de leur politique culturelle, de l'organisation de leur enseignement et de leurs médias de masse, maîtresses aussi de la politique d'utilisation et d'occupation de leur sol et des choix économiques qui devront présider à leur développement. Maîtresses de ces politiques et de ces choix, elles pourront recruter de préférence, si elles en ont besoin, la main-d'oeuvre et les cadres qui en sont originaires et que l'organisation actuelle des sociétés politiques massifiées et centralisées ont contraints à l'exil. Elles pourront

réduire et limiter le cas échéant une immigration «étrangère», permanente ou temporaire, susceptible de menacer leur équilibre social et leur spécificité culturelle.

Certains objecteront qu'une politique de ce genre peut se trouver en contradiction avec les principes de la liberté d'établissement reconnue par le Traité de Rome à tous les citoyens de la Communauté sur l'ensemble de son territoire. Il ne s'agit là que d'une apparence. Pour veiller à l'application de l'équivalence des diplômes, corollaire nécessaire de la liberté d'établissement, nul ne trouve étrange qu'il faille faire la preuve d'une connaissance normale de la langue du pays d'accueil. L'on trouve également normal que ce droit soit refusé à qui ne peut démontrer qu'il ne sera pas à la charge de la communauté dont il désire devenir membre, mais qui n'est pas la sienne...

* * *

Il ne manque pas d'exemples en Europe où des réglementations sont apportées à l'exercice et à l'application de ce principe général de liberté qu'il ne s'agit pas de remettre en cause. Ces réglementations sont beaucoup plus faciles à accepter et à appliquer sans soulever de problèmes émotionnels majeurs dans un monde composé de collectivités autonomes de dimensions relativement réduites que dans le cadre de grands États centralisés. Partout où des réglementations de ce genre s'appliquent déjà, elles sont faites tantôt pour protéger les droits prioritaires des autochtones à la propriété de leur sol, tantôt pour assurer la survie économique de la communauté, tantôt pour en protéger l'identité culturelle.

Dans les îles anglo-normandes, priorité est toujours légalement donnée aux autochtones pour l'achat d'une quelconque propriété immobilière. Il existe même à Jersey un seuil au-dessous duquel nul «étranger» ne peut se porter acquéreur. À Andorre nul ne peut devenir citoyen andorran et jouir des droits divers que cela comporte sans faire la preuve d'une ascendance andorrane remontant au moins à la troisième génération. Dans certains cantons suisses, la citoyenneté cantonale, et par conséquent la nationalité suisse, ne peut être conférée qu'à une personne qui parle et utilise la langue parlée dans le canton. Aux îles d'Åland, qui font territorialement partie de l'État finlandais, nul ne peut acheter une propriété ni fonder un commerce sans être suédophone...

Si, au demeurant, des conflits peuvent parfois s'élever sur l'interprétation des mesures protectrices de l'intérêt économique ou de l'identité culturelle d'une minorité ethnique, d'une communauté territoriale distincte ou d'une région déterminée, **une série de recours juridiques et d'appels juridictionnels** doivent être ouverts aux personnes et citoyens qui

s'estiment lésés. À cet égard, il paraît nécessaire que la Convention européenne des droits de l'homme soit complétée par une Convention européenne pour la protection et la sauvegarde des minorités ethniques et culturelles et des **langues européennes de moindre diffusion**. Cette convention devra normalement s'appliquer dans toutes les régions et collectivités autonomes de l'Europe, qui ne doivent en aucun cas se confondre avec les États-nations historiques dont l'artificialité, sur bien des points, n'est plus à démontrer.

* * *

Cela dit, M. Y. Fouéré reconnaît que les Bretons sont aussi des descendants d'immigrés venus de Grande-Bretagne au V[e] siècle. Il n'existait pas, à l'époque, de mesures juridiques susceptibles de protéger contre l'assimilation les populations envahies. Mais cela ne constitue pas une raison pour abandonner aujourd'hui l'héritage breton. L'orateur reconnaît aussi le caractère enrichissant de la culture française. La plupart des Bretons bretonnants sont bilingues, voire biculturels. Et les Bretons francophones ne sont pas les moins favorables à un statut particulier pour la Bretagne, comme il en a été accordé un récemment à la Corse. Le tout est de protéger la langue et la culture bretonnes par une série de mesures de discrimination dite positive au niveau administratif et scolaire.

Bibliographie

ABDA-AL-AZIZ ABDA-AL, Kamil, «L'Islam et la question raciale», *La question raciale et la pensée moderne*, n° 5, 1970, pp. 27 et 29.

AMMOUN, Charles, *Étude de la discrimination dans l'éducation*, New York, Nations unies, 1 (1957), 120 p. (Doc. E/CN./Leeb. 2/181/Rév. 1).

ARJONA, E., «Language Planning in the Judicial System: A Look at the Implementation of the U.S. Court Interpreters Act», *Language Planning Newsletter*, vol. 9, n° 1, 1983, pp. 1-6.

BAETENS BEARDSMORE, H., «Bilingual Education in International Schools, European Schools and Experimental Schools: A Comparative Analysis», in LIM KIAT BOEY (ed), *Bilingual Education*, Singapore, Singapore University Press, 1980, pp. 3-19.

———, *Bilingualism: Basic Principles*, Tieto, Clevedon, 1982, 172 p.

BENTON, R., *The Flight of the Amokeera. Oceanic Languages and Formal Education in the South Pacific*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1981, 236 p.

BOOS-NÜNNING, U., M. HOHMANN, H. REICH et F. WITTEK, *Aufnahmeunterricht; Muttersprachlicher Unterricht; Interkultureller Unterricht. Ergebnisse eine Vergleichenden Untersuchung zum Unterricht mit Ausländischen Kindern in Belgien, England, Frankreich und den Nederlanden*, Münich, Oldenbourg Verlag, 1983, 384 p.

BOYE-MOLLER, M., «A Review of Immigrant Education in Sweden», *Current Sweden*, n° 292, septembre 1982, 9 p.

CAPOTORTI, F., *Étude des droits des personnes appartenant aux minorités ethniques, religieuses et linguistiques*, New York, Nations unies, 1979, 119 p, (doc. E/CN. 4/Sub 2/384/Rev. 1).

COBARRUBIAS, J. «Ethical Issues in Language Status Planning», in J. Cobarrubias, et J. Fishman, (eds), *Progress in Language Planning: International Perspectives*, Berlin, Mouton, 1983, pp. 41-86.

CONGAR, Y., «L'Église catholique devant la question raciale», *La question raciale et la pensée moderne*, n° 1, 1953, p. 16.

CONSEIL DE L'EUROPE, Comité des ministres, *Recommandation n° R (82) 18 adoptée le 24 septembre 1982*, Strasbourg, 1982, 4 p.

———, *L'éducation des enfants migrants*, Strasbourg (étude DECS/EGT (83) 62), 1983, 20 p.

CYCLE D'ÉTUDES (Cycle d'études consacré aux sociétés multinationales, Ljubljana, 1965, New York, Nations unies, Doc. ST/TAO/HR/23, par. 118), 44 p.

DAMI, A., «Réflexions sur le livre de M. G. Héraud, L'Europe des Ethnies», *La Voix d'Alsace-Lorraine*, 1965, n° 24, pp. 6 à 8.

DIDIER, R. et Y. BORDELEAU, *Le processus des choix linguistiques des immigrants au Québec*, Éditeur officiel du Québec, 1973, 485 p.

Directive du Conseil du 15 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants, *Journal officiel des Communautés européennes*, 6 août 1977, pp. 32-33.

DITTMAR, N. *et al.* (ed), *Papers from the First Scandinavian German Symposium on the Languages of Immigrant Workers*, Roskilde, Roskilde Universitetscenter, 1978, 255 p.

Draft Declaration on the Rights of Persons Belonging to National, Ethnic, Religious or Linguistic Minorities, UN doc.: E/CN. 4/Sub. 2/L.734, 2 July 1980, in *Razprave in Gravido*, n° 13-14, décembre 1981, pp. 231-233.

ÉCOLES, Écoles minoritaires en Albanie, avis [...] du 6 avril 1935, publication de la Cour permanente de justice internationale, série A-B, note 64, 5 p.

EPTING, K., *Das französische Sendungsbewusstsein im 19. und 20. Jahrhundert*, Heidelberg, Rohrsheid, 1952, 238 p.

EVRARD, A., *250 000 enfants d'immigrés dans nos écoles: quel avenir pour eux?*, Louvain-la-Neuve, Cabay, 1983, 288 p.

FARQUHAR, R., «Vent arrière, vent debout ou vent de côté?», *Langue et Société*, n° 10, été 1983, pp. 31-42.

FISHMAN, J., «Bilingualism With and Without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualism», *Journal of Social Issues*, vol. 23, n° 2, 1967, pp. 28-38.

_____, *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Rowley, Newbury House, 1976, 208 p.

_____ et J. LOVAS, «Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective», *TESOL Quarterly*, 4, 1970, pp. 215-222.

_____, «Language and Ethnicity», in *The Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Harvard University Press, 1980 (introuvable en Belgique).

_____, *Non-English Language Resources of the United States. A Preliminary Return Visit*, Washington (D.C.), International Studies Branch, Department of Education, 1980, *passim*.

———, *The Ethnic Mother Tongue School in America: Assumptions, Findings, Directory*, Washington (D.C.), International Studies Branch, Department of Education, 1979, *passim*.

GAZERRO, V., *Le processus d'intégration de l'enfant migrant en Europe. Langue maternelle et droits linguistiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Direction des droits de l'homme, 1981, 130 p.

GROUPE DE RECHERCHE ALFA (Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder), *Évaluation comparative d'expériences pilotes portant sur l'enseignement d'accueil et l'enseignement de la langue maternelle en faveur des enfants des travailleurs migrants dans les États membres des Communautés européennes*, Synthèse d'un rapport établi pour la Commission des Communautés européennes (XII/954/80-FR), 31 p.

HARDT-DHATT, K., *Étude sociolinguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1976, 118 p. (publication B-57).

HENRIPIN, J., «Quebec and the Demographic Dilemma of French Canadian Society», in Mallea, J., (éd), *Quebec's Language Policies Background and Response*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1980, pp. 41-54.

HUMBLET, J., *Caractéristiques de l'immigration en Wallonie. Travailleurs et non pas citoyens*, Genval, chez l'auteur, 1982, 20 p. (texte polycopié).

JUNGO, M., *Scuola a due uscite*, Einsiedeln (Suisse), Stift, 1973, 103 p.

———, *Bibliographie für eine Didaktik der frühen Zweisprachigkeit Zugunsten von Unterschichts —, insb. Fremdarbeiterkindern*, Fribourg, Institut für Pädagogik, 1978, 129 p.

KAPLAN, R.B., *The Language Needs of Migrant Workers*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1980, 119 p.

KJOLSETH, R., «Bilingual Education Programs in the United States: For Assimilation or Pluralism?», in B. Spolsky (ed), *The Language Education of Minority Children*, Rowley, Newbury, 1972, pp. 94-121.

KLOSS, H., *Grundfragen der Ethnopolitik*, Vienne, Braumüller, 1969, 624 p.

———, «Language Rights and Immigrant Groups», *International Migration Review*, vol. 5, n° 2, 1971, pp. 250-268.

KNOX, D. et R. BENECKE, *Law and its Effects on Bilingual Education*, Rosslyn, National Clearinghouse for Bilingual Education, 1983, 90 p.

LATIF, G. et B. TANGUAY, «Les Québécois mettent au point une pédagogie pour enfants immigrés», *Migrants-Formation*, n° 19, 1976, tout le numéro (introuvable en Belgique).

LIEBERSON, S., *Language and Ethnic Relations in Canada*, New York, Wiley, 1970, 210 p.

MACKEY, W., «A Typology of Bilingual Education», in J. Fishman (ed), *Advances in the Sociology of Language*, La Haye, Mouton, 1972, pp. 413-432.

_____ et Verdoodt, A., éds., *The Multinational society*, Rowley, Newbury, 1975, 388 p.

MALALASEKERA, G.P. et K.N. JAYATILLEKE, «Le bouddhisme et la question raciale», *La question raciale et la pensée moderne*, n° 4, 1958, p. 36.

MALSERVISI, M.F., *La contribution des Québécois des groupes ethniques autres que français et britannique au développement du Québec*, Éditeur officiel du Québec, 1973, 336 p. (étude E 9).

MARQUES BALSA, C., «Les stratégies de l'école à travers différents moments du processus migratoire», *Cahiers de Clio*, n° 71, 1982, pp. 34-46.

_____, «Le statut et les fonctions de l'enseignement des langues et des cultures des communautés étrangères en Belgique», Louvain-la-Neuve, Centre de recherches sociologiques, 1983, 23 p. (texte dactylographié).

MILLER, W., *Comprehensive Bibliography for the Study of American Minorities*, New York, New York University Press, 1976, 2 vol.

MONTIGNIES, J.-J., «La stratégie interculturelle, analyse des pratiques pédagogiques» dans *La stratégie interculturelle. Pistes pour une pédagogie de la réussite*, Louvain-la-Neuve, Centre de recherches sociologiques, et Bruxelles, ministère de l'Éducation nationale, 1980, pp. 117-120.

Le moulage des europarias, Bruxelles, Centro di azione sociale italiano, 1976, 64 p.

O'BRYAN, K. *et al.*, *Les langues non officielles. Étude sur le multiculturalisme au Canada*, Ottawa, ministre chargé du multiculturalisme, 1975, 520 p.

Organisation des Nations unies, Comptes rendus de la troisième commission de l'Assemblée générale, 1948, p. 736.

PERNTHALER, P., *Der Schutz der ethischen Gemeinschaften durch individuelle Rechte*, Vienne, Braumüller, 1964, 68 p.

Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, Livre III : *Les groupes ethniques*, Éditeur officiel du Québec, 1972, 570 p.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Livre IV : *Rapport culturel des autres groupes ethniques*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1970, 390 p.

QUEBEC, ministère de l'Éducation, *Les classes d'accueil pour enfants d'immigrants au Québec*, Montréal, 1977, 7 p.

ROMALIS, C., *The Attitudes of the Montreal Jewish Community toward French Canadian Nationalism and Separatism*, Ottawa, Rapport de recherche de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1967, 110 p.

ROSSEEL, E., *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe occidentale (Bibliographie sélective)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 49 p. (publication B-92).

RUDNYCKYJ, J.B., «Second Language Pattern in Canada», *Canadian Modern Language Review*, vol. 27, n° 2, 1971, pp. 15-35.

———, *Multiculturalism and Multilingualism in Canada*, Montréal, Association de la langue ukrainienne, 1983, 84 p.

SAINT-JACQUES, B., «The Languages of Immigrants. Sociolinguistic Aspects of Immigration in Canada», in J.K. CHAMBERS, *The Languages of Canada*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1974, (sous presse... d'après mes sources).

SANTIAGO SANTIAGO, I., *A Community's Struggle for Equal Educational Opportunities: Aspira v. Bd. of Ed.*, Princeton, Office for Minority Education, Educational Testing Service, 1978, 127 p.

SCHERMERHORN, R., «Toward a General Theory of Minority Groups», *Thylon*, vol. 25, n° 3, pp. 238-246.

Scolarisation des enfants étrangers. Textes officiels, Paris, Credif, 1977, 150 p.

SHEPPARD, C.-A., *Inventaire critique des droits linguistiques au Québec*, Éditeur officiel du Québec, 1973, 3 tomes (étude E 1).

SKUTNABB-KANGAS, T. «Guest Worker of Immigrant. Different Ways of Reproducing an Underclass», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 2, n° 2, 1981, pp. 89-116.

SIMMONS, A. *et al.*, *Social Change and Internal Migration. A Review of Research Findings from Africa, Asia, and Latin America*, Ottawa, International Development Research Centre, 1977, 128 p.

SOSTRES, J., *L'assimilation des immigrés en Catalogne*, Genève, Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université, 1963, (thèse N0 183), 280 p.

STERN, H., *Les langues étrangères dans l'enseignement primaire. Rapport d'une conférence internationale d'experts*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1965, 182 p.

SWAIN, M., *Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1972, 150 p.

SWEDISH INSTITUTE, *Primary and Secondary Education in Sweden*, Stockholm, november 1982, 4 p.

The Teaching of Immigrant Children and Others. 2. *Further Instructions and Comments*, Stockholm, The National Swedish Board of Education, 1975, 104 p.

TUCKER, G.R. et C. GRAY, «Une réalité américaine mal connue: l'enseignement bilingue», *Langue et Société*, n° 2, été 1980, pp. 5-8.

VALLVERDU, F., «Problematica sociolinguistica de la immigracio als Països Catalans», Sitges, U.I. Menendez Pelayo, 1982, 10 p. (texte dactylographié).

VERDOODT, A., *L'université bilingue*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 25 p.

_____, «Les minorités ethniques et linguistiques aux Nations unies», in *Justice dans le monde*, t. XI, n° 1, 1970, pp. 66-76.

_____, *La protection des droits de l'homme dans les États plurilingues*, Bruxelles, Éditions Labor, 1973, 210 p.

_____, *Les problèmes linguistiques des travailleurs migrants adultes et les problèmes sociolinguistiques des enfants des travailleurs migrants scolarisés dans le pays d'accueil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973, 35 p. (étude CCC/ESR/73/6).

_____, «L'enseignement dans un contexte national plurilingue et multiculturel. Bibliographie annotée préparée pour le Bureau international d'éducation», *Bulletin du Bureau international d'éducation Genève*, vol. 51, n° 204, 1977, 53 p.

_____, «L'enseignement en langue maternelle aux enfants des travailleurs migrants : une étude de cas à la lumière d'arguments théoriques», in *Actes du Colloque sur le bilinguisme*, Université de Neuchâtel, 1982, pp. 167-196.

WERCK, V., «Le problème des minorités et le droit des gens moderne», *Justice dans le monde*, t. VII (septembre 1965), pp. 5-19.

YALDEN, M., «Un survol de la réforme linguistique», *Langue et Société*, n° 10, été 1983, pp. 4-12.

ZACHARIEV, Z., «Droits linguistiques et droits à l'éducation dans les sociétés plurilingues», *Revue internationale de l'éducation*, n° 3, 1978, pp. 263-272.

Liste des publications du Conseil de la langue française

Dossiers du Conseil de la langue française

1. RÉDACTION DES LOIS, rendez-vous du droit et de la culture
(Michel Sparer et Wallace Schwab)

2. LANGAGE ET SYSTÈME DES LOIS, analyse critique du cadre législatif d'une institution administrative québécoise (projet MOREL : rapport final)
(Pierre Issalys)

3. LA SITUATION LINGUISTIQUE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES, 1971-72 à 1978-79
(Claude St-Germain)

4. LE QUÉBEC ANGLOPHONE HORS DE LA RÉGION DE MONTRÉAL DANS LES ANNÉES SOIXANTE-DIX, évolution sociodémographique
(Gary Caldwell)

4.(a) ANGLOPHONE QUEBEC OUTSIDE OF THE MONTREAL AREA IN THE SEVENTIES, Sociodemographic evolution, Summary
(Gary Caldwell)

4.(b) LE QUÉBEC ANGLOPHONE HORS DE LA RÉGION DE MONTRÉAL DANS LES ANNÉES SOIXANTE-DIX, évolution sociodémographique, synthèse
(Gary Caldwell)

5. LE FRANÇAIS, LANGUE DES COMMERCES ET DES SERVICES PUBLICS. Le point de vue de la clientèle
(Sylvie Beauchamp-Achim, Pierre Bouchard)

6. ATTRIBUTS LINGUISTIQUES ET DISPARITÉS DE REVENU AU SEIN DE LA MAIN-D'OEUVRE HAUTEMENT QUALIFIÉE DU QUÉBEC
(Robert Lacroix, François Vaillancourt)

7. LES LOCUTIONS LATINES ET LE DROIT POSITIF QUÉBÉCOIS, nomenclature des usages de la jurisprudence
(Wallace Schwab, Roch Pagé)

8. LES REVENUS ET LA LANGUE AU QUÉBEC (1970-1978)
(Robert Lacroix, François Vaillancourt)

9. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME I
Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V
(Édith Bédard, Daniel Monnier)

10. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME II
Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II
(Pierre Georgeault)

11. LE FRANÇAIS ET LES MÉDIAS. Les habitudes des Québécois
(Sylvie Beauchamp, Pierre Bouchard)

12. LES RÉPERCUSSIONS CULTURELLES DE L'INFORMATISATION AU QUÉBEC
(Jean Goulet)

13. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME III
Le fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4e et 5e secondaire et en 1re et 2e collégial
(Uli Locher en collaboration avec Mélanie Lange et Pierre Georgeault)

14. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME IV
Étude comparative du vécu et de la perception du fait français dans des écoles françaises et anglaises
(Uli Locher en collaboration avec Mélanie Lange et Pierre Georgeault)

15. L'USAGE DU FRANÇAIS AU TRAVAIL
(Daniel Monnier)

16. DROIT, INFORMATIQUE ET TRADUCTION
L'expérience de la Communauté économique européenne
La puce et le dragon à sept langues
(Hélène Bauer-Bernet)

17. LES TROIS ÉTATS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU QUÉBEC
D'une société traduite à une société d'expression
(Jean-Claude Gémar)

18. LA LANGUE DE LA PUBLICITÉ DES CHAÎNES D'ALIMENTATION
Étude sur la qualité de la langue et sur l'implantation terminologique
(Jacques Maurais)

19. L'APPARTENANCE DES ENTREPRISES: LE CAS DU QUÉBEC EN 1978
(André Raynauld et François Vaillancourt)

20. LA LANGUE DES ANIMATEURS DE LA RADIO ET DE LA TÉLÉVISION FRANCOPHONES AU QUÉBEC
Deux études
(Édith Bédard et Claude Rochette)
(Sorécom inc. avec la collaboration d'Édith Bédard et de Pierre Georgeault)

21. LES ANGLICISMES DANS LE DROIT POSITIF QUÉBÉCOIS
(Wallace Schwab)

22. LES DROITS LINGUISTIQUES DES IMMIGRANTS
(Albert Verdoodt)
Conseil de la langue française et Institut Jules Destrée a.s.b.l.

23. DÉCIDEURS ET GESTIONNAIRES
Étude sur la direction et l'encadrement des secteurs privé et public
(Arnaud Sales et Noël Bélanger)

24. LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES AU COURS DES ANNÉES 70
(Louise Sylvain, Louise Laforce, Claude Trottier, Alain Massot et Pierre Georgeault)

Liste des publications du Conseil de la langue française

Documentation du Conseil de la langue française

1. L'ÉMIGRATION DES QUÉBÉCOIS AUX ÉTATS-UNIS DE 1840 À 1930
(Yolande Lavoie)

2. LA POPULATION DU QUÉBEC, bibliographie démographique
(Louis Duchesne, Conrad Sabourin, Suzanne Messier)

3. Actes du colloque «LA QUALITÉ DE LA LANGUE APRÈS LA LOI 101»
(Colligés par Édith Bédard)

4. JULES FOURNIER, biographie et textes choisis
(Alonzo Le Blanc)

5. LA SITUATION DÉMOLINGUISTIQUE ET LA CHARTE DE LA LANGUE FRANÇAISE
(Textes colligés par Michel Amyot)

6. LA LÉGISLATION LINGUISTIQUE FÉDÉRALE
(Réjean M. Patry)

7. LES DROITS LINGUISTIQUES DES ACADIENS DU NOUVEAU-BRUNSWICK
(Gérard I. Snow)

8. LE STATUT JURIDIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN FRANCE
(Me Richard Grau)

9. Actes du colloque «LES FRANÇAIS RÉGIONAUX»
(Colligés par Henriette Dupuis en collaboration avec Stéphane Tackels et Marguerite Montreuil)

10. LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE
(Catherine Lengyel et Dominic Watson)

Actes du colloque international «L'AVENIR DU FRANÇAIS DANS LES PUBLICATIONS ET LES COMMUNICATIONS SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES»

11. Volume I: LES CONFÉRENCES ET LES COMMUNICATIONS
(Textes colligés par Gérard Lapointe)

12. Volume II : L'AVENIR DU FRANÇAIS DANS LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE. Un défi aux *chercheurs* francophones ou aux *francophones* chercheurs
(Maurice Mercier)

13. Volume III : Les études et les recherches sur l'avenir du français scientifique (partie I)

Le point de vue de chercheurs sur le français, langue scientifique (partie II)
(Textes colligés par Gérard Lapointe)

14. DOUZE ESSAIS SUR L'AVENIR DU FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Louise Blanchard, Charles Castonguay, Andrée Ferretti, Andrée Fortin, André Gaulin, Jacques Grand'Maison, Louis-Philippe Hébert, Jean Marcel, Jean Larose, Lise Noël, Madeleine Ouellette-Michalska, Arthur Tremblay).

15. LE DROIT DES LANGUES EN SUISSE
(François Dessemontet)

16. Actes du colloque « TRADUCTION ET QUALITÉ DE LANGUE »
(Conseil de la langue française et Société des traducteurs du Québec)

17. LA POLITIQUE DES NATIONALITÉS DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE
(Richard Poulin)

18. LES LANGUES ET LES CULTURES MINORITAIRES EN FRANCE
Une approche juridique contemporaine
(Richard Grau)

19. LE FRANÇAIS ÉCRIT AU SECONDAIRE
Une enquête et ses implications pédagogiques
(Conrad Bureau)

20. ÉCONOMIE ET LANGUE
Recueil de textes
(Colligés par François Vaillancourt avec la collaboration de Conrad Sabourin)

Hors collections

LA QUALITÉ DE LA LANGUE, survol des préoccupations récentes
(Édith Bédard)

LANGAGE DU DROIT ET TRADUCTION
Essais de jurilinguistique
THE LANGUAGE OF THE LAW AND TRANSLATION
Essays on jurilinguistics
(Collectif réalisé sous la direction de Jean-Claude Gémar)
Publié en coédition avec Linguatech

LA NORME LINGUISTIQUE
(Collectif réalisé sous la direction de Édith Bédard et Jacques Maurais)
Publié avec la collaboration de la Direction générale des publications gouvernementales et des Éditions Le Robert

Actes du congrès «LANGUE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC»

Tome I : LES ACTIVITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Michel Amyot)

Tome II : LE STATUT CULTUREL DU FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Michel Amyot et Gilles Bibeau)

Tome III : LES OEUVRES DE CRÉATION ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Irène Belleau et Gilles Dorion)

Tome IV : L'ÉDUCATION ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Gilles Bibeau)

[redacted]

[redacted]

[redacted]